

RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA
2018**

RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Valdete Côco.

VITÓRIA

2018

N935n Narrativas de professores : sentidos das trajetórias de formação
continuada na educação infantil / Ruslane Marcelino de Mello Campos
Novais. – 2018.
217 f. : il.

Orientador: Valdete Côco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação permanente. 2. Educação de crianças. 3. Formação profissional – Projetos. 4. Processos – Formação de professores. 5. Professores – Narrativas pessoais. I. Côco, Valdete, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS

NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 14 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Silvana Ventrone
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Márcia Buss-Simão
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos que caminham comigo

*Àqueles que vieram antes de mim
E que por vontade ou mesmo sem desejar
prepararam os caminhos e paisagens
do começo do meu caminhar.*

*Àqueles que encontrei pelo caminho
e com eles quis que o tempo passasse mais devagar
para aproveitar cada passo,
e no mesmo compasso andar.*

*Àqueles que a vida me trouxe,
mas com quem era difícil estar.
Como se aprende na presença da diferença que te faz pensar!*

*Àqueles a quem antecedi
e para quem a cada dia o caminho preparo
Cada pedra desviada, cada colina vencida,
em difíceis escaladas ou em alegres corridas.*

*Cada passo dado hoje
já não segue um rumo só meu
pois carrega outros rumos
dos encontros que a vida me deu.*

Meus agradecimentos...

.... a todas as pessoas que participaram, direta e indiretamente, destes anos de trabalho, muitas pessoas que talvez não imaginam o quanto foram importantes e que, com seu modo singular de viver, com seus atos e palavras, inspiraram e fortaleceram minha caminhada. Entre elas, de modo especial, agradeço...

... à minha orientadora, professora Valdete Côco, pela orientação responsável e pelo acolhimento sensível nos momentos mais difíceis. Agradeço pelo esforço por incluir e vivenciar a Universidade como um espaço plural, e pela preocupação em transformar todos os encontros em oportunidades de orientação e de aprendizado.

... a todas as professoras da Educação Infantil com quem trabalhei nos últimos anos e, em especial, as que se dispuseram em participar como sujeitos da pesquisa, partilhando seu tempo e suas histórias. Os encontros com essas professoras, bem como as trocas vivenciadas na produção da pesquisa contribuíram para o processo de tornar-me formadora e pesquisadora.

... às professoras Silvana e Márcia e ao professor Geide, que gentilmente aceitaram participar de minha formação num encontro com minhas palavras produzidas nessa trajetória. Aos colegas do grupo de pesquisa, o GRUFAE, que, de distintos modos, acolheram-me e colaboraram com meu processo formativo.

... à minha família, meu ponto fraco e minha fortaleza, razão das minhas mais importantes decisões. Marcos, Clara, Iris, Ian e Cael, que me amaram muito em todos os momentos. Por eles eu continuo sempre em frente, seguindo em minha trajetória, mas também por eles, e só por eles, consigo reconhecer os momentos de “pausar”.

... às minhas amigas, companheiras de trabalho, que poucas vezes encontrei durante os tempos de produção, mas que, ainda assim, foram fundamentais para que, sempre que possível, me lembrassem de quem eu era, do quanto elas acreditavam em mim, do que sabiam que eu era capaz, do tamanho da minha força e do meu valor.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou.

Viver nem não é muito perigoso?

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas (2001)

RESUMO

Esta pesquisa em nível de mestrado se insere no campo da formação continuada de professores desenvolvida no contexto da Educação Infantil, com enfoque em um projeto promovido por uma rede municipal de ensino no período de 2002 a 2016. Como objetivo geral, buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil. Com esse propósito, perspectivou-se conhecer os elementos considerados pelos sujeitos como marcantes nesse processo de formação, bem como analisar os percursos formativos vivenciados pelos professores nele envolvidos. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, o estudo empreendido foi de natureza qualitativa e se insere no bojo dos estudos com abordagem (auto)biográfica, utilizando a metodologia narrativa. As interlocutoras da pesquisa são as professoras que vivenciaram o projeto de formação tanto como participantes quanto como formadoras. Os procedimentos metodológicos adotados foram a aplicação de um questionário às participantes da pesquisa, para a composição do perfil do grupo, a realização de rodas de conversa com os sujeitos e a busca por registros referentes ao projeto de formação selecionado que auxiliassem na narrativa dessa história vivenciada coletivamente. Como resultados do estudo desenvolvido, os sentidos compreendidos no diálogo com as narrativas das professoras (participantes e formadoras) afirmam a relevância da formação continuada justificada por motivações diversas. Assinalam, também, numa análise de sua organicidade, a validação da instituição de Educação infantil como *lócus* privilegiado de formação continuada, mas acrescentam a necessidade do investimento em outras oportunidades fora da escola, possibilitando uma interlocução diferenciada com sujeitos diversos. Assim, os sentidos compreendidos enunciam sobre uma formação continuada que comporta uma multiplicidade de configurações e sentidos e sinalizam para que sua constituição se dê, cada vez mais, partilhada com o professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Projeto de formação.

ABSTRACT

This research is part of the field of continuing teacher education and was developed in the context of Early Childhood Education, focusing on a project promoted by a municipal education network from 2002 to 2016. As a general objective, it seeks to understand the senses attributed by teachers to their training path, articulated to their participation in this project. With this purpose, it is envisaged to discover the elements considered by the subjects as remarkable in this training process, as well as to analyze the formative paths experienced by the teachers involved in the process. Anchored in Bakhtinian theoretical-methodological references, the study undertaken is of a qualitative nature and is inserted in studies with (auto)biographical approach, and uses the Narrative Methodology. The research interlocutors are the female teachers who experienced the training project both as participants and as trainers. The methodological procedures adopted were the application of a questionnaire to the participants of the research in order to make up the group profile; the conversations with the subjects; and the search for records related to the selected training project that would aid in the narrative of this History experienced collectively. As results of the study developed, the senses found in the dialogue with the narratives of the teachers (participants and trainers) affirm the relevance of continuing education, justified by various motivations. They also point out in an analysis of its organicity, the validation of the institution of Early Childhood Education as a privileged *locus* for continuing education, but they highlight the need for investment in other out-of-school opportunities, enabling a different dialogue with diverse subjects. Therefore, the understood senses enunciate a continuous training that contains multiple configurations and senses, and also point out that its building process is increasingly being shared with the teacher.

Key words: Continuing education. Early Childhood Education. Training project.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Reprodução de página do Livro de Memórias da Formação.....	34
Imagem 2 - Registro da mesa de Roda de conversa.....	126
Imagem 3 - Capa do Livro de Memórias da Formação.....	129
Imagem 4 - Reprodução de página do Livro de Memórias da Formação.....	140
Imagem 5 - Reprodução de página do Livro de Memórias da Formação.....	145
Imagem 6 - Reprodução de página do Livro de Memórias da Formação.....	146
Imagem 7 - Reprodução de página do Livro de Memórias da Formação.....	169
Imagem 8 - Reprodução de página do Livro de Memórias da Formação	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das produções selecionadas por instituição, local e natureza.....	82
Tabela 2 - Temáticas das produções analisadas (BDTD).	86
Tabela 3 - Cursos de especialização informados pelas professoras e formadoras concluídos até 2017.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorâma das produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Ibcit - 2003 – 2017.....	79
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano das Produções selecionadas na BDTD – 2003 a 2017	81
Gráfico 2 - Regionalidade das pesquisas (BDTD)	83
Gráfico 3 - Número de especializações realizadas por cada sujeito da pesquisa até o ano de 2017.....	123

LISTA DE SIGLAS E CÓDIGOS

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceim - Centro de Educação Infantil Municipal

CNE - Conselho Nacional de Educação

Coedi - Coordenação Geral de Educação Infantil

Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Cep - Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Emef - Escola Municipal de Ensino Fundamental

Finep - Financiadora de Estudos e Pesquisas

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Grufae - Grupo de Pesquisa, Formação e Atuação de Educadores

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mec - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

Seb - Secretaria de Educação Básica

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PRIMEIROS PASSOS: A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	22
1.1 NOSSA TRAJETÓRIA FORMATIVA: AS LEMBRANÇAS DOS CAMINHOS TRILHADOS.....	25
1.1.1 Educação Infantil: o entrelaçar das memórias da criança, da professora e da formadora na constituição do caminho para a pesquisadora	27
1.2 O ENCONTRO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: PROBLEMATIZANDO AS CONCEPÇÕES.....	36
1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES QUE ORIENTAM A PESQUISA.....	44
2 RECONHECENDO O CAMINHO: O CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA...48	
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS DE TRANSFORMAÇÃO	50
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL	57
2.2.1 O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): algumas ressonâncias na formação continuada de professores.....	58
2.2.2 O PNE como instrumento de aproximação entre a formação de professores e o campo acadêmico	62
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO APRESENTADO	66
3 O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA: UMA BUSCA POR OUTRAS PALAVRAS.....	69
3.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: DIÁLOGO COM OS ESTADOS DA ARTE/ESTADOS DO CONHECIMENTO.....	72
3.1.1 Estado do conhecimento sobre Formação Continuada na Educação Infantil: outros diálogos	75
3.2 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	77
3.2.1 Aspectos da materialidade: dialogando com os dados encontrados	81
3.3 O ENCONTRO COM O “OUTRO”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	84

3.4 CADEIA DIALÓGICA NO GRUPO DE PESQUISA: DIÁLOGOS FAMILIARES	97
3.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES	102
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	104
4.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM MIKHAIL BAKHTIN	105
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DIALÓGICO	108
4.3 INTERLOCUÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: REFERENCIAIS PARA A ABORDAGEM DOS SUJEITOS DA PESQUISA	112
4.4 PERCURSO DA PESQUISA: DETALHAMENTO METODOLÓGICO	116
4.4.1 Procedimentos metodológicos: primeiros dados do percurso	119
4.4.1.1 Caracterização dos sujeitos	121
4.4.1.2 Rodas de conversas: evento dialógico de produção de sentidos	125
4.4.1.3 Registros do Projeto	129
4.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS	131
5 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE NARRAM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS	134
5.1 OS DISTINTOS FORMATOS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO	135
5.2 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	144
5.3 OUTROS PROCESSOS FORMATIVOS: CAMINHOS QUE SE CRUZAM	152
5.3.1 A formação entre pares: dialogando sobre a formação	152
5.3.2 Quem forma o formador?	155
5.4 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DOCENTE: A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO COMO UM DIREITO	159
5.5 PERSPECTIVA ATUAL ACERCA DO VÍDIO	168
5.6 ARTICULAÇÃO ENTRE VIDA E FORMAÇÃO	172
5.7 SÍNTESE DAS ANÁLISES: SENTIDOS PRODUZIDOS NO ENCONTRO COM O OUTRO	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS: FIM DE UMA TRAJETÓRIA, COMEÇO DE NOVOS CAMINHOS	181
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	202

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (PARTICIPANTES E FORMADORES).....	203
APÊNDICE B: QUESTÕES TEMA PARA RODA DE CONVERSA	204
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	205
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROJETO.....	209
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES QUE ATUARAM COMO FORMADORES NO PROJETO	213

INTRODUÇÃO

*“O que eu vi, sempre, é que toda ação
principia mesmo é por uma palavra pensada.
Palavra pegante dada ou guardada,
que vai rompendo rumo.”*

Guimarães Rosa

Narrativas e trajetórias: duas significativas palavras para a compreensão da trama tecida com a realização deste estudo, pois as narrativas produzidas pelos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa trazem suas próprias trajetórias formativas, que aqui vão se entrelaçando na composição de uma trajetória comum, compreendida de maneiras distintas, porém vivenciada coletivamente. Essa produção, então, se dá a partir de muitas vozes, diferentes olhares e distintos sentidos sobre uma trajetória de formação compartilhada.

E contar essa história vivida de modo coletivo e narrada pela singularidade dos sentidos únicos das perspectivas de cada sujeito constitui-se para nós num grande desafio. No acolhimento dessa responsabilidade, concordamos com Gaivota (2017, p. 7), quando afirma que para a aventura da escrita é preciso coragem,

[...] porque a única maneira de realmente fazê-lo é com a verdade. Não a verdade dos enunciados válidos, lógica, abstrata, mas uma outra, que tem a ver com um modo de estar no mundo, uma verdade da responsabilidade, um agir verdadeiro. Esta verdade demanda coragem pois tem como complemento sempre a dúvida. Está sempre, inevitavelmente ligada a seu contexto, cuja compreensão total escapa a quem só vê de um ponto de vista. Escrever é descobrir. É como perceber-se cego ou cega e tatear, esticar as mãos à frente e com elas riscar o ar. Arriscar-se.

Ao assumir o risco, nessa escrita sobre um viver coletivo, o que buscamos é a singularidade, e “a singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2012, p. 58). A vivência de maneira participativa é o mote que movimenta esta pesquisa que, na relação direta e efetiva com o existir singular, movimenta-nos em direção ao outro como único modo de nos conhecer.

Assim, intencionamos compreender os sentidos atribuídos pelas professoras (formadoras e participantes)¹ às suas trajetórias formativas, articuladas com a

¹ Os sujeitos da pesquisa serão detalhados adiante, mas, de início, para justificar o uso do feminino no decorrer do trabalho, quando nos referimos a esses sujeitos, já adiantamos que o grupo foi composto apenas por mulheres.

participação em um projeto de formação continuada da Educação Infantil. Buscamos, também, no itinerário desse projeto institucional, conhecer os elementos considerados marcantes e analisar os percursos formativos por elas vivenciados.

Com essa perspectiva, é fundamental evidenciar que a busca pelos sentidos elaborados pelos sujeitos se deu por meio do diálogo com suas narrativas, produzidas no itinerário da pesquisa, sobre suas vivências associadas ao projeto de formação. Assim, ancorados no referencial bakhtiniano, com o entendimento de que os sentidos se constituem no encontro com o outro, compreendemos que o modo de significar os sentidos é singular, tendo em vista que, segundo Bakhtin (1997, p. 386),

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez.

Nessa perspectiva, não há um sentido pronto, completo, que possa simplesmente ser apreendido, captado ou recolhido. Ele é resultado do encontro de dois sentidos, é produzido “com”, “entre” os sentidos. Esse reconhecimento movimenta e orienta nossas escolhas e decisões, no delineamento do caminho que trilhamos neste estudo.

Com esse delineamento, esta pesquisa se insere no campo formação continuada de professores, na interlocução com o contexto da Educação Infantil. O estudo integra um *continuum* de produções desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa, Formação e Atuação de Educadores (Grufae) e se vincula a uma pesquisa ampliada que investiga a configuração das iniciativas de formação continuada no Espírito Santo.

Numa abordagem de sujeito como ser único, singular e inconcluso (BAKHTIN, 1997, 2012), a pesquisa tem como interlocutoras 15 professoras que vivenciaram o projeto de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado do Espírito Santo que, por questões éticas, optamos por não identificar. Este grupo foi dividido em dois subgrupos: o primeiro composto por 5 professoras que atuaram como formadoras do projeto, e o segundo por 10

professoras da Educação Infantil que participaram da formação. No conjunto da pesquisa, os sujeitos são tomados como professoras da Educação Infantil, considerando sua formação e vinculação profissional, e, quando necessário, assinalamos na pesquisa a distinção entre a professora participante e a professora formadora. Esses sujeitos, na relação com a pesquisadora, contribuíram com a produção dos dados do estudo por meio de suas narrativas, com seu excedente de visão. Intencionamos que suas vozes, memórias e vivências possam ser compartilhadas, com vistas ao desenvolvimento da problemática aqui proposta.

Assim, propor às professoras que narrem suas vivências, considerando a participação na formação continuada em serviço, na construção de seus fazeres e saberes docentes, abre a possibilidade de rememorar e, conseqüentemente, repensar suas memórias, visto que, “[...] na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2009, p. 55). Assim, no movimento de reconstruir o já vivido, é preciso dar sentidos, compreender, pensar sobre e transformar o pensamento em palavras.

Na produção das narrativas, marcamos a intenção de fortalecer a ligação entre palavra e vida (BAKHTIN, 1997), evidenciando as relações que se estabelecem entre os sujeitos. Assim, para nós, importa a história pessoal e profissional de formação das docentes envolvidas nesse processo de busca, numa interlocução com nossa história pessoal e profissional.

Na reunião dessas singularidades, intencionamos compor um quadro que apresente os variados tons e matizes atribuídos por cada sujeito ao ato de formar-se continuamente, vinculado a um projeto institucional desenvolvido em um movimento coletivo.

Com esse propósito, elaboramos uma arquitetura vinculada à trajetória de pesquisa que desenvolvemos, organizando o texto em cinco capítulos. Nessa organização, contemplamos a problemática da pesquisa, a contextualização do campo na interface da formação continuada com a Educação Infantil, as produções acadêmicas que também tratam dessa temática, os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a produção do estudo e nossas análises no diálogo com os sentidos atribuídos pelas professoras a seus processos formativos. Por fim, compomos nossas

considerações finais recuperando o percurso e sintetizando alguns apontamentos dessa trajetória de pesquisa.

No primeiro capítulo, circunscrevemos a problemática da pesquisa, apresentando nossa trajetória de formação, marcando a vinculação com a temática e com o enfoque deste estudo. Em seguida, fundamentados nos referenciais do campo da formação de professores com os quais dialogamos, apresentamos uma problematização acerca das concepções de formação de professores de Educação Infantil, de formação continuada e de formação em serviço, buscando circunscrever a ideia de formação da qual partimos. Finalizamos o capítulo apresentando os objetivos e as questões que orientam a pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos, inicialmente, um breve contexto histórico das transformações da Educação Infantil articulada ao campo da formação continuada. Em seguida, situamos essa formação na atualidade, numa perspectiva de futuro, por meio de algumas considerações acerca da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Seguimos desenvolvendo uma reflexão sobre a aproximação entre a formação continuada e o campo acadêmico, no sentido de atentar sobre a necessidade do encontro entre as duas pontas da escolarização: a instituição de Educação Infantil e a Universidade.

No terceiro capítulo, apresentamos a revisão de literatura, na interlocução com as produções acadêmicas que tematizam a formação continuada na Educação Infantil, no âmbito de projetos de formação continuada em serviço. O capítulo se constitui, inicialmente, com uma dialogia com os estados da arte/estados do conhecimento que abordam a temática em estudo. Na sequência, apresentamos os caminhos percorridos para a seleção do banco de produções, apresentando, também, os dados da materialidade do conjunto dos trabalhos, e seguimos com a dialogia composta com e entre os trabalhos a partir das categorias selecionadas com a leitura. Apresentamos, ainda, em um movimento de aproximação com as produções sobre a formação continuada em âmbito local, uma interlocução com as pesquisas do Grufae, grupo de pesquisa ao qual estamos vinculados.

No quarto capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico, sustentado em estudos de Mikhail Bakhtin, os quais nos acompanham em todo o trabalho, alicerçando nossas análises. Neste capítulo, preocupamo-nos em apresentá-lo mais

detidamente, desenvolvendo uma reflexão acerca dos principais conceitos com os quais dialogamos nesta produção (BAKHTIN, 1997, 2010, 2012). Em seguida, abordamos a pesquisa na formação continuada em articulação com os estudos de Antônio Nóvoa (1995, 2002, 2009) e Célia Linhares (2001, 2013). É neste capítulo, também, que apresentamos, de modo mais detalhado, a metodologia narrativa, abordagem escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos a ela relacionados, utilizados para a produção dos dados de pesquisa em articulação com os princípios éticos.

Seguimos apresentando os resultados de nossa incursão no campo, abordando as narrativas produzidas pelas professoras, analisadas e organizadas em seis eixos: *a relevância da formação continuada na Educação Infantil, os distintos formatos e modos de organização da formação continuada, a perspectiva atual acerca do vivido, os outros processos formativos, a formação continuada como espaço de fortalecimento do professor e a articulação entre a formação e a vida*. Buscamos, numa síntese das análises, num processo dialógico, compreender os distintos sentidos atribuídos pelos sujeitos a suas vivências formativas num reconhecimento da complexidade dos processos de formação de professores.

Por fim, nas considerações finais, ainda que reconheçamos a provisoriidade de qualquer conclusão, finalizamos esta produção reunindo nossas principais considerações produzidas nessa caminhada e apresentando os novos caminhos avistados no horizonte do limiar dessa trajetória.

Com essa exposição, convidamos o leitor a participar conosco dessa jornada, agregando novos sentidos ao vivido. É na busca por nossos próprios sentidos que nos deparamos com os sentidos do outro, e é nesse encontro fronteiriço que podemos produzir respostas que nos deem uma possibilidade de acabamento, ainda que temporário, mas essencial ao movimento de produção de conhecimento.

1 PRIMEIROS PASSOS: A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, com o objetivo de circunscrever a problemática da pesquisa, apresentamos, inicialmente, nossa vinculação com o campo e com a temática, marcando algumas importantes características desse contexto, articuladas a uma breve reflexão sobre as pesquisas em ciências humanas. Destacamos, particularmente, a narrativa de nossa trajetória formativa articulada à história do projeto de formação, por meio do entrelaçar dos fios das memórias do vivido. Em seguida, tecemos algumas reflexões acerca das concepções de formação de professores de Educação Infantil, formação continuada e formação em serviço. Por fim, apresentamos as questões e os objetivos que orientam a pesquisa.

Iniciamos focalizando os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos em um projeto de formação continuada em serviço, elaborado e desenvolvido por uma rede municipal de ensino do interior do estado do Espírito Santo que, como já mencionamos, por questões éticas, optamos por não identificar.

O desenvolvimento deste estudo se explica, primeiramente, por nossa vinculação à rede municipal como professora da Educação Infantil e por nossa atuação como formadora do projeto, desde sua idealização. Além dessa forte relação com o objeto de pesquisa, outras importantes razões justificam sua escolha. Dentre elas, destacamos a duração do projeto, que ultrapassa uma década, e o fato de ele, na etapa da Educação Infantil, ser inteiramente de iniciativa local, elaborado e realizado em âmbito municipal, por profissionais efetivos dessa mesma rede de ensino. Esse grupo de profissionais, ao longo do tempo, foi composto por professores e supervisores em função de assessoramento pedagógico. Por essas razões, afirmamos a relevância do projeto, justificando nossa escolha investigativa.

O caminho que elegemos para o desenvolvimento deste estudo foi o do diálogo com percursos trilhados pelo outro, por isso caminharemos pela via da palavra alheia, ou seja, por meio das narrativas das profissionais que vivenciaram esse processo. Assim, anunciamos que é com a palavra do outro que abordaremos o projeto de formação, a partir dos dados produzidos por meio das narrativas dos sujeitos e dos registros encontrados, corporificando, no entrelaçar das vozes dos diferentes sujeitos, a trajetória vivida.

No reconhecimento dessas vozes, marcamos nosso referencial teórico-metodológico bakhtiniano, considerando a complexidade da temática. Nessa interação, assinalamos a heteroglossia evidenciada pelas diferentes vozes sociais que compõem cada sujeito e seus enunciados. Destacamos, ainda com maior intensidade, que essa heteroglossia se constitui no encontro dialógico de vozes sociais presentes em cada sujeito. Nesse encontro sociocultural de diferentes vozes, “[...] elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (FARACO, 2009, p. 58). E de encontros em encontros, outras novas e distintas vozes podem se originar.

Partindo dessa premissa, compreendemos que nossa voz é uma das vozes que se entrecruza com as demais. Uma voz única, marcada por nossa posição singular, que nos permite vislumbrar uma paisagem distinta daquela vislumbrada por aqueles que ocupam outros lugares. Assim, nosso lugar de “professora formadora” na história desse projeto nos permite ver muito, mas nos impossibilita ver aquilo que só o lugar da professora ou do profissional que “participa” da formação pode mostrar. Compartilhamos o mesmo espaço e as mesmas vivências, porém as paisagens que vemos são diferentes, em virtude dos diferentes lugares que ocupamos.

Com a finalidade de conhecer as distintas paisagens e compreender as diversas tonalidades presentes nos sentidos atribuídos pelos sujeitos a seus processos de formação, consideramos relevante avançar para uma breve discussão a respeito da pertinência da pesquisa em ciências humanas na educação, num movimento de estabelecer uma correlação entre o espaço da formação continuada e o espaço de constituição da própria pesquisa.

De partida, assinalamos que a pesquisa em ciências humanas não pode, em nome de uma suposta neutralidade, desconsiderar o principal fator que a diferencia das pesquisas em ciências exatas: o fator humano. Até mesmo nas pesquisas em ciências exatas, o fator humano não pode ser desconsiderado, uma vez que, a todo tempo, são feitas escolhas que direcionam as pesquisas e que, muitas vezes, não se explicam de modo exato e imparcial. São escolhas humanas, tomadas por razões também humanas. Bakhtin (1997, p. 403, grifos do autor), quando distingue as ciências exatas das ciências humanas, diz:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

Com essa compreensão, nas pesquisas em ciências humanas, o fator humano é fundamental e se apresenta de modo ainda mais intenso no objeto de pesquisa, que não se constitui literalmente por um objeto, mas sim por sujeitos. E o conhecimento que resulta dessa interação é um que se constitui na relação do pesquisador com os sujeitos, numa perspectiva de alteridade, reconhecendo o outro como o lugar de busca de sentidos e acabamento, ainda que provisório.

É nesse espaço de interlocução do eu com o outro que se estabelecem as pesquisas em ciências humanas, em um processo dialógico de produção de conhecimento, por meio de relações em que cada sujeito ocupa um lugar único. Sujeitos únicos e marcados por seu tempo, por seus espaços, por suas histórias. Assim são os sujeitos desta pesquisa que, no intercâmbio das relações discursivas, em suas vivências de absoluta alteridade, vão produzindo sentidos únicos sobre o vivido. No dizer de Bakhtin (1997, p. 143):

No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro. O sentido do acontecimento em processo de realização só pode aclarar-se a partir do lugar que sou o único a ocupar, e quanto mais forte for a tensão que me implanta nele, maior, sempre maior será a clareza.

Nesse entendimento, a clareza do que vemos advém do lugar que ocupamos, e quanto maior for nossa vinculação com esse lugar, maior será nossa clareza. Todavia, os sentidos que produzimos são aqueles possíveis pelo lugar onde estamos. O conceito de exotopia é utilizado por Bakhtin para abordar o lugar de fora, esse lugar do outro que dá a ele a possibilidade de ver aquilo que não vemos de nós. Do mesmo modo, é esse lugar exotópico que ocupamos fora do outro que nos possibilita avistá-lo por completo.

Na pesquisa em ciências humanas, o pesquisador, em um movimento exotópico, busca, por meio do olhar do outro e de si como outro, esse lugar de fora que permite dar outros sentidos ao saber. Assim, o pesquisador precisa da interlocução com o outro para completar sua visão. É no intercâmbio das visões singulares entre o

pesquisador e os sujeitos da pesquisa que os sentidos poderão ser compreendidos. Para Bakhtin (1997), a compreensão não é sinônimo de concordância, de identificação, ela pode exprimir algo que complete o outro.

Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíproco (BAKHTIN, 1997, p. 382).

Entrar em dialogia com o outro, num movimento de pesquisa, pressupõe uma disposição mútua para alterar-se, numa abertura a novos sentidos para o vivido. Assim, sem nos descomprometermos do estranhamento do familiar no exercício de pesquisa (VELHO, 2008), também reconhecemos que as escolhas de pesquisa estão marcadas pela vivência, uma vez que é impossível ser neutro no acontecimento da existência. Desse modo, cientes da impossibilidade da neutralidade, ainda no movimento de delinear nossa vinculação com o campo e com a temática de pesquisa, passamos ao próximo tópico deste capítulo, no qual apresentamos nossa trajetória formativa.

1.1 NOSSA TRAJETÓRIA FORMATIVA: AS LEMBRANÇAS DOS CAMINHOS TRILHADOS

Neste tópico, pretendemos marcar nossa vinculação ao campo pesquisado e ao objeto deste estudo. Com esse propósito, optamos por narrar as memórias que acreditamos se entrelaçarem na composição do cenário que indica os caminhos que trilhamos até aqui, considerando que, segundo Souza (2007, p. 63):

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

Rememorar o passado com as ideias, conceitos e sentimentos do presente possibilita uma articulação entre diferentes tempos e espaços, num movimento de observação de si que abre a possibilidade para novas compreensões acerca do que se viveu. E a narrativa dessas memórias potencializa sua articulação espaço-temporal, quando exige que as lembranças do vivido sejam comunicadas por meio da linguagem verbal. Esse olhar retrospectivo, com o intuito de retomar as memórias que se articulam para

narrar uma trajetória formativa, exige que façamos a escolha daquelas que, hoje, julgamos terem sido significativas no caminho percorrido.

Ao olhar para o seu passado buscando organizá-lo para narrar uma história que faça sentido, o sujeito, num movimento exotópico, tem a oportunidade de ser o seu outro, de observar-se de um tempo e espaço diferentes, podendo atribuir outros sentidos ao vivido. As memórias escolhidas e entrelaçadas ganham um sentido singular em um acabamento provisório, que só é possível em função do distanciamento temporal. A singularidade da existência pode ser parcialmente avistada e significada, ainda que apenas pelo olhar do próprio sujeito. A respeito dessa singularidade, Bakhtin (1997, p. 143, grifos do autor) dirá que:

A existência se instaura, de uma vez por todas, entre mim, que sou único, e todos aqueles que são os outros para mim; a posição está tomada e, daí em diante, qualquer ato e qualquer juízo só podem ser feitos a partir dessa posição que eles postulam enquanto tais. Sou o único em toda a existência a ser *eu-para-mim*, e todos os demais são os *outros-para-mim* [...].

Na abordagem da nossa trajetória e sua relação com a temática da pesquisa, compreendemos que o sujeito só se torna um ser único em toda a sua existência, um *eu-para-mim*, mediante a interlocução estabelecida com os *outros-para-mim*. Sendo um ser de vivência única e irrepetível, justamente pela ativa participação do *eu-para-mim* no diálogo com os *outros-para-mim*, reconhecemos que outras vozes também constituem a nossa voz, mas assumimos que a melhor posição a ser tomada para contarmos essa história só pode ser uma posição singular. Por isso, optamos pela produção narrativa de nossa trajetória ser construída em primeira pessoa do singular, de modo a evidenciar sua unicidade.

Com essa proposição, reiteramos a importância de narrar a trajetória não apenas para situar o leitor quanto à nossa vinculação com esta pesquisa, mas também para articulá-lo com nossa escolha metodológica. De modo que, se vamos pesquisar por meio da narrativa dos sujeitos, colocamo-nos, então, como o primeiro sujeito que, nesse enunciado, puxa um fio de memória e se põe a tecer suas lembranças, na intenção de rememorar e reconstruir sua história.

1.1.1 Educação Infantil: o entrelaçar das memórias da criança, da professora e da formadora na constituição do caminho para a pesquisadora

De partida, declaro que o caminho que escolho para narrar minha trajetória formativa difere dos memoriais que em geral encontramos em trabalhos acadêmicos. A formalidade e linearidade comuns à maioria dos trabalhos deste porte não foram aqui escolhidas como meu modo de dizer.

Tal como a vida e como as memórias do vivido, será não linear o modo como elejo narrar os caminhos que percorri. Busco, no entrecruzamento dos fios da lembrança e do tempo, partilhar os sentidos que ora dou às memórias do que até agora vivi. Assim, não sei se por onde começo seria de fato o começo, mas é começo do fio da história que agora vou puxar ...

O começo... Eu, professora formada pelo curso de magistério, começo a atuar já concursada da rede municipal, em 1994, aos 17 anos de idade – precisando, para isso, de uma emancipação antecipada. No ano seguinte, agora com emprego e podendo arcar com os custos da faculdade particular, única possibilidade de estudo na época para muitas que como eu residiam no interior do estado, inicio minha graduação em Pedagogia.

Em 1996 prestei novamente concurso na rede municipal e assumi outra cadeira como professora na Educação Infantil, tendo que atuar num distrito no interior da cidade. Foi um período de grandes desafios em que tive de conciliar a viagem nas madrugadas, quando ia de carona com o caminhão que buscava leite nas fazendas do interior, um dia inteiro e intenso de trabalho, a viagem de retorno à noite no ônibus que trazia os alunos do distrito para a faculdade e uma noite de estudos.

Estudar sempre foi um desejo e uma necessidade que me movimentou e acompanhou durante o desenvolvimento de minha docência. Na sequência dos estudos busquei uma especialização em Psicopedagogia e outra em Supervisão Escolar. O desejo de fazer o Mestrado era grande, mas concebido como um sonho distante, como algo que não era possível para mim.

O retorno... Esse é um ponto da história em que me demoro um pouco mais, porque penso ser nesse ponto do caminho onde se encontram as muitas de mim: a criança,

a professora e a formadora. Trabalhei em diferentes escolas do município até que, depois de 7 anos atuando como professora da infância, tanto na Educação Infantil quanto no ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, num concurso de remoção, tive a oportunidade de escolher cadeira efetiva na mesma instituição em que, quando menina, cursei a Educação Infantil, na época chamada de Jardim de Infância. Essa escolha, até então inesperada, foi por mim recebida como um presente. Retornar à escola da qual guardava lembranças importantes de queridos professores, de divertidas brincadeiras, mas também de grandes medos e bastante choro me trouxe muitas lembranças.

Parecia-me fascinante trabalhar onde estudei, rever os mesmos espaços que ocupei e, até mesmo, reencontrar algumas pessoas que ainda trabalhavam naquela instituição. A retomada, agora, desse momento de minha infância realmente me faz pensar que, talvez, tenha sido lá, naquele tempo e espaço, que tenha nascido o desejo de tornar-me professora. Mas, naquele tempo, a expectativa do retorno me levou a relemburar o tempo de criança e algumas sensações, há tempos guardadas na memória.

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 64).

Assim, as conexões que desenvolvo no exercício de narrar me permitem deixar esquecido o que não é preciso lembrar e iluminar as lembranças que justificam os caminhos escolhidos. É com essas reminiscências, que têm na Educação Infantil um ponto de conexão, que agora escolho dialogar para dar sentido à professora e à formadora que me tornei nos desdobramentos do que vivenciei.

A infância... Naqueles primeiros tempos de Educação Infantil, tudo era novidade, especialmente para mim, que não tinha irmãos (filha única, tão comum nos dias de hoje, mas não naquela época) e nem amigos de rua para brincar. Brincava, mas brincava só e, talvez também por isso, era uma criança muito tímida. A escola então se constituía, para mim, no espaço do encontro com o outro, o espaço de fazer amigos (conheci minha melhor amiga no jardim de infância), enfim, um espaço para conviver.

Convivência que se espalhava por todos os cantos da escola, cantinhos cheios de

vida e de histórias. Mesas e cadeiras que nos acomodavam tão bem e, quando possível, serviam como vagões de um trem que viajava para muitos lugares. A mesa posta na hora do recreio com pratinhos de vidro, esfriando, à nossa espera. Ainda me lembro do sabor da merenda servida... Gosto de infância. A rodinha feita na sala de aula, as histórias lidas pela professora. Lembro bem de brincar muito no “peixinho”, uma enorme caixa de areia em forma de peixe na qual brincávamos todos os dias.

Lembro-me também do “parquinho”, um lugar que poderia trazer muita alegria para as crianças, principalmente para as que, como eu, não tinham muitas oportunidades de brincar com liberdade. No entanto, ele quase não era frequentado, por ser considerado perigoso, com brinquedos muito grandes para crianças tão pequenas. De vez em quando, algum colega mais corajoso se aventurava sozinho na parte alta da escola, onde ele ficava localizado, para desfrutar dos “perigos” da infância – lamento não ter tido a mesma coragem!

A professora... Em meu retorno à mesma instituição, tantos anos depois, agora no papel de professora, percebo que, apesar de poucas mudanças na estrutura física da escola, tudo me parecia muito diferente das lembranças que tinha. O prédio não havia passado por nenhuma reforma ou transformação arquitetônica considerável, mas a sensação que tinha era de que tudo estava muito diferente.

Claro que não tardei a perceber que a diferença não estava nas paredes, nas cores, nas formas, mas sim na minha percepção da dimensão dos objetos e espaços. Tudo estava tão pequeno! Aquela escola, que era enorme na minha infância, agora me parecia pequena. As mesas e cadeiras agora eram pequenas; os brinquedos grandes do parquinho, território tão perigoso e pouquíssimo explorado, objeto de desejo da maioria das crianças daquela época, não eram mais tão grandes assim.

Essa nova percepção do ambiente me causava estranheza. A escola estava realmente muito dissemelhante da lembrança que eu guardava comigo. O meu tamanho tinha mudado e, com ele, minha perspectiva, pois,

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e valor (BOSI, 2009, p. 55).

O modo como eu enxergava e dava sentido ao mundo à minha volta foi

constantemente ressignificado. Eu cresci, e o que antes me parecia tão grande, imponente, agora parecia pequeno e comum. Essa sensação me fez refletir sobre o que havia vivido até chegar ali, o quanto tinha crescido, não apenas em tamanho, mas em vida, e como esse crescimento afetava meu ponto de vista, como mudava meu modo de ver as coisas, as pessoas e as relações.

Essa reflexão me possibilita o reconhecimento de como seria único e singular o modo como cada criança que, a partir de então, chegasse até mim naquela escola poderia perceber e sentir aquele espaço. Espaço que para mim não carregava mais os mesmos sentidos de outrora, mas que continuava carregado de significativas lembranças.

Assim, sem desconsiderar minha trajetória profissional até aquele instante, mas sim compreendendo que só a luz do vivido poderia ter iluminado tal reflexão, considero esse um dos momentos que mais me aproximaram da infância e da necessidade de melhor conhecer as crianças. Essa necessidade me instou a procurar os melhores caminhos para me encontrar com elas e tornar esse encontro significativo, educativo, prazeroso e dialógico.

O convite... Acredito que esse sentimento de compreensão contribuiu para reforçar minha busca por estudar e compartilhar, na medida do possível, os conhecimentos e as práticas que constituíam a Educação Infantil. Em meio a minha busca pessoal por formação e sempre envolvida nas oportunidades oferecidas pela rede municipal, recebi o convite para atuar na Secretaria de Educação como assessora pedagógica e como professora formadora de um projeto de formação continuada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O convite se apresentou para mim como um grande desafio, em função da timidez, minha velha companheira, e da satisfação que sentia em trabalhar naquela escola, especialmente naquele momento de minha vida. Entretanto decidi aceitar, porque a vontade de aprender era ainda maior do que o medo de ousar e do que a vontade de ficar.

A formadora... O aceite me envolveu em uma jornada de doze anos na função de assessoramento pedagógico, atuando em várias frentes, mas sempre ligada à formação continuada de professores que atuavam com a infância. O primeiro projeto

sobre essa temática no qual trabalhei era elaborado por uma consultoria, patrocinado por uma empresa do estado e desenvolvido nos municípios em parceria com as redes municipais. Acontecimentos que se desenrolaram no ano de 2003 e refletem as marcas do interesse e da influência de outros setores da sociedade no investimento na formação de professores, sinalizando para a constituição do “mercado da formação” (NÓVOA, 2009) que vemos atuar tão agressivamente nos dias de hoje.

Ainda assim, avalio minha inserção nesse projeto como uma experiência importante na constituição da formadora, por ter trazido a oportunidade de vivenciar uma formação contínua, acompanhada por professores que traziam uma cultura diferente das vivenciadas na rede até então. Minhas vivências de formação como professora da Educação Infantil não tinham de fato uma continuidade, uma vez que se configuravam em reuniões pontuais (em geral duas ao ano) para tratar de temáticas distintas.

Essa vivência contribuiu para construir os primeiros passos em direção à minha constituição como professora formadora da Educação Infantil, abrindo a possibilidade, inclusive, para me indagar não apenas sobre a importância de um estudo que fosse efetivamente contínuo, mas também a respeito da distância entre quem os idealizava e quem os vivenciava. Essa distância era algo que me incomodava e me fazia refletir se haveria um modo de diminuí-la ou minimizá-la.

Para mim, era importante que a formação refletisse as necessidades do professor, que fosse elaborada numa articulação direta com sua atuação; que os professores pudessem, de algum modo, participar de suas escolhas formativas, enunciando as dificuldades encontradas no contexto de sua atuação.

Em paralelo a esse trabalho, o município deu início, no ano de 2002, a um projeto de formação continuada que atendia aos anos finais do Ensino Fundamental, com estudos em serviço, ou seja, dentro da carga horária efetiva de trabalho do professor. As demais etapas, entretanto, ocorriam fora do horário de trabalho. Talvez em função dessa e de outras dificuldades, a adesão dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, principalmente aqueles que estavam lotados em creches, era muito pequena. Esses profissionais não tinham ainda conquistado sequer um horário para planejamento e, portanto, atuavam durante as cinco horas de trabalho diretamente com as crianças, sem direito a formação ou a um tempo para discutir o trabalho com

seus pares.

Caminhos que se encontram... A vivência no Projeto de formação será apresentada pela narrativa dos sujeitos. Ainda assim, narrar parte dessa vivência é fundamental na constituição de minha trajetória, sobretudo na consideração dos caminhos que me trouxeram para a pesquisa. Assim, a gênese desse projeto se entrelaça nos fios que compõem a narrativa de minha trajetória.

Mediante a observação e vivência desse cenário, ao assumir a coordenação da equipe de Educação Infantil municipal, tive a oportunidade de, junto com outras colegas, reelaborar, nos anos seguintes, o projeto de formação continuada do município na etapa da Educação Infantil, para que pudesse acontecer, a partir de 2005, dentro da carga horária de trabalho também para os professores desta etapa, ou seja, em serviço. Nessa elaboração, tínhamos a meta de possibilitar a participação de todos os professores da Educação Infantil e acreditávamos na importância de que o grupo de formadores fosse constituído por professores da rede municipal que atuassem nessa etapa. Desde então, passei a atuar na formação, participando de sua elaboração, planejamento, execução e organização.

Minha atuação como formadora parte das minhas expectativas enquanto professora: do desejo por saber mais, de trocar ideias com os colegas, da necessidade de ter um apoio ao desenvolvimento de minha profissionalização. Uma preocupação com o desenvolvimento de minha atuação docente, vinculada às especificidades e à complexidade da Educação Infantil, sempre com foco na criança.

Com essa perspectiva, procuramos viabilizar a participação dos professores desta etapa no projeto, articulado a um programa de oficinas para as crianças. Assim, enquanto os professores e auxiliares das instituições estavam em formação continuada, junto com o professor formador e o diretor, as crianças estavam vivenciando oficinas integradas de artes visuais, movimento, música e contação de história. Elaboramos os encontros a partir das expectativas e/ou necessidades manifestas pelos professores e observadas pelas formadoras que, na época, atuavam também como coordenadoras pedagógicas, acompanhando, na medida do possível, o desenvolvimento das atividades, considerando que tinham que se dividir entre duas ou três escolas.

Essa primeira fase do projeto em serviço foi fundamental para uma maior aproximação com o grupo de professores e para o reconhecimento de que as expectativas formativas, que antes eram minhas e eram compartilhadas com as colegas formadoras, não eram uma unanimidade, como supúnhamos na época. Essa tomada de consciência foi elementar para a assunção de uma postura de constante movimento, de busca contínua do outro na constituição de sua profissão.

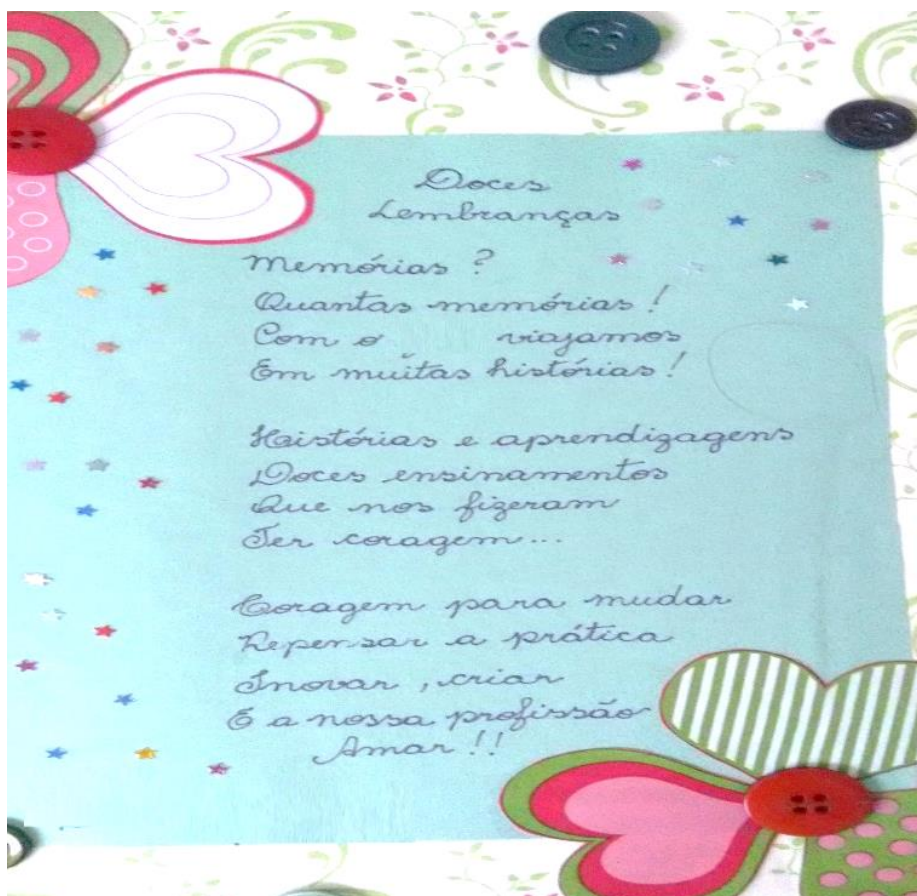
Assumimos, então, a avaliação contínua, realizada pelos formadores, e a avaliação anual, realizada por cada professor participante, como referência para reestruturação do projeto, no intuito de melhor atender à demanda expressa pelos professores. Ainda assim, nem sempre as reestruturações realizadas foram apenas com base nas necessidades formativas, muitas delas partiram de decisões da gestão justificadas por dificuldades financeiras, tão comuns aos municípios brasileiros, especificamente quando se trata da etapa da Educação Infantil.

Assim, no decorrer de 12 anos, nosso trabalho foi assumindo diferentes formatos, periodicidades, temáticas, formadores, coordenadores, e durante esse tempo manteve-se em serviço, acompanhando o desenvolvimento da atuação docente na Educação Infantil da rede municipal, e até de alguns professores da rede particular que buscavam apoio conosco. De modo que, na composição desse cenário memorial, já se evidenciam importantes dados das demandas locais que apontam para a complexidade da formação continuada em serviço.

Aventamos então que as transformações vivenciadas ao longo do projeto relaciona-se à postura dinâmica e avaliativa assumida em seu desenvolvimento. E da experiência avaliativa, retomo 2011, quando, atuando como formadora do projeto, em parceria com minha colega, propusemos um modo diferente de avaliar as experiências vivenciadas naquele ano. A imagem 1, a seguir, foi o primeiro registro material que conseguimos recuperar e que já pode nos auxiliar a contar um pouco desse viver compartilhado. Esse registro apresenta um formato diferente das avaliações formais, com elementos lúdico e memorial. Semelhante a um *scrapbook*², traz as impressões dos professores sobre as vivências formativas daquele ano.

² Numa tradução simples, a palavra *scrapbook*, que vem do inglês, pode ser traduzida como livro de recortes ou álbum de recortes (*scrap* significa recortes e *book* pode ser traduzido como livro ou álbum). Em geral, é um trabalho que envolve a memória, a arte e a ludicidade.

Imagem 1 - Reprodução de página do livro de Memórias da Formação



Fonte: Registro fotográfico próprio.

Agora, depois de tantos anos atuando nesse projeto, muito mais do que respostas, o encontro com os professores da Educação Infantil, pautado nos estudos sobre as especificidades desta etapa e nas vivências daquela professora apaixonada pela infância de anos atrás, produziu muitas dúvidas e, conseqüentemente, muitos questionamentos. Qual seria o melhor caminho para esse encontro? Que tipo de formação seria mais adequada e como ela poderia se constituir significativa para os professores e atender as suas necessidades formativas?

O Projeto trouxe importantes transformações para a Educação Infantil da rede municipal, todavia, em muitos momentos, não tínhamos respostas para transpor os limites com os quais nos deparávamos. Em mais de uma década atuando na formação continuada e estudando sobre a Educação Infantil e sobre as especificidades deste atendimento, na busca de compreender o que o professor desta etapa precisa conhecer no desenvolvimento de sua atuação, não nos encontramos com os estudos sobre a própria formação de professores. O nosso foco esteve sempre na criança e

nunca no professor.

Reafirmo a importância dos estudos sobre a criança e a infância na composição dos estudos da formação de professores que atuam com esse seguimento, mas compreendi que também era chegada a hora de voltar o olhar para a figura do professor, e seu processo formativo, a fim de compreender melhor o universo da formação e os sujeitos desse processo. Eu acredito na formação continuada como caminho para o fortalecimento docente, acredito que o professor precisa estar em constante aprendizado, no encontro com seus pares. Acredito na importância desse aprendizado acontecer em serviço, vinculado à atuação do professor como apoio, como suporte ao seu desenvolvimento docente, porém era preciso saber o que pensavam os professores. No que eles acreditavam?

Para responder aos questionamentos que se apresentaram para mim, o melhor modo encontrado, além do estudo dos referenciais da formação continuada, seria a palavra do outro, ou melhor, dos outros envolvidos no mesmo evento, meus colegas professores, tanto os formadores quanto os participantes do projeto.

Compreendermos os sentidos que eles atribuíram ao que vivenciamos juntos nesses anos é fundamental para o direcionamento das escolhas dos caminhos que a formação de uma rede municipal pode tomar. Os questionamentos me conduziram ao caminho da pesquisa, à busca por respostas, sobretudo à busca por novas perguntas que pudessem dar continuidade ao movimento de aprender.

Assim, compreendo que a narrativa de uma trajetória pressupõe puxar e tecer os fios de memória considerados significativos. Cada fio puxado nos conduz a um conjunto de diferentes memórias. Os fios que aqui escolhi e entrelacei para narrar minha trajetória formativa foram os das memórias da infância, os da professora e os da formadora de professores. Uma história não linear, na qual busquei evidenciar as reverberações dos tempos vividos nas escolhas do presente e sua vinculação às perspectivas de futuro.

Considerando a importância da formação continuada na constituição da docência na Educação Infantil, tendo em vista as constantes transformações pelas quais passa esse campo, salientamos a relevância da temática como possibilidade de

compreender, ressignificar e visibilizar experiências locais, narradas pelas vozes das docentes que a vivenciaram.

Não por acaso, então, os fios puxados se entrelaçaram com outros, na tessitura desse texto em que apresento os sentidos que ora dou às memórias daquilo que vivi, compreendendo que:

Do mesmo modo que as fronteiras espaciais, as fronteiras temporais da minha vida não têm para mim o significado *formal*, organizador do sentido que elas têm para a vida do outro. Vivo — penso, sinto, ajo — dentro da sequência de sentido da minha vida e não dentro do todo temporal potencialmente acabado de minha presença no mundo (BAKHTIN, 1997, p. 123).

As fronteiras temporais da minha vida, a da infância e a da fase adulta, organizaram em mim um sentido único, longe do significado formal que possa desempenhar na vida do outro. A sequência de sentidos da minha vida, que acabei de explicitar, fizeram-me e ainda me fazem pensar, sentir e agir. Nessa constante (re)produção de sentidos sobre o vivido, que não se encontra dentro de um todo temporal acabado de minha presença no mundo, acredito que a criança e a professora da Educação Infantil constituíram a formadora. Envoltas, portanto, pelo inacabamento que me funda, vivencio a etapa de minha vida profissional em que a formadora e todos os encontros com os muitos outros, bem como as novas dúvidas que tomaram o lugar das antigas certezas, também constituem a professora, promovendo o devir pesquisadora, movimentando pensamentos e vivificando a continuidade do caminhar.

1.2 O ENCONTRO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: PROBLEMATIZANDO AS CONCEPÇÕES

Neste tópico, ainda no movimento de apresentação da problemática que justifica esta investigação, problematizamos as concepções de formação de professores da Educação Infantil, de formação continuada e de formação em serviço, como ponto de partida para as demais reflexões que desenvolvemos ao longo do trabalho.

Nesse propósito, reiteramos o referencial teórico-metodológico bakhtiniano como suporte de nossas reflexões e assinalando que, ainda que não tenha tratado especificamente da formação de professores, na análise da abordagem da constituição do homem nos romances, Bakhtin (1997) sinaliza para a formação como

um devir, ou seja, algo que não é permanente, algo em constante possibilidade de mudança e alteração. O inacabamento ou a impossibilidade de um acabamento do sujeito é um conceito constante na obra de Bakhtin. Um acabamento impossível na ordem do viver, que confere à existência uma provisoriedade constante.

Considerando a relação íntima entre ética e estética, entre arte e vida, a análise do filósofo acerca dos diferentes tipos de romance, por ele chamados de romances de formação ou romances de educação, aborda o modo como as obras explicam o desenvolvimento do homem. Nos romances que classifica como realistas, Bakhtin identifica uma abordagem da formação humana ancorada no tempo e no espaço. Ele afirma que, nessas obras,

[...] a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma *ao mesmo tempo que* o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele (BAKHTIN, 1997, p. 240, grifos do autor).

Bakhtin reconhece o entrelaçamento entre as histórias individuais e a história do mundo e demarca a fronteira de uma época como espaço potente de mudança. Essas assertivas nos servem como guias para darmos início ao desenvolvimento de nossas reflexões. De partida, assinalamos que o reconhecimento desse lugar fronteiro, entre um tempo e outro, ou entre o eu e o outro, impulsiona o sujeito a alterar-se como se, para sair do lugar, fosse preciso mudar. Mas, como o próprio Bakhtin (1997, p. 240) diz, “essa passagem efetua-se nele e através dele”.

Alterar-se com o tempo e com o outro de nenhum modo significa transformar-se no outro. O lugar de fronteira que enxergamos na formação continuada se situa no encontro entre os sujeitos que compartilham um mesmo tempo e espaço, que têm sentidos e vivências distintas de outros espaços/tempos. O encontro com o outro é potencialmente formativo, pois pressupõe uma troca de dizeres, olhares, sentidos e, pela palavra do outro, o sujeito pode “se” alterar. Essa alteração é algo que se processa em cada sujeito de modo singular.

Nessa perspectiva, compreendemos também a necessidade de que as singularidades dos sujeitos sejam consideradas em qualquer que seja o processo formativo, ainda que, segundo Nóvoa (1995, p. 24),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Ao abordar a confusão entre formar e formar-se, Nóvoa (1995) chama a atenção para distintas concepções ou dimensões da formação de professores. Numa dimensão exclusivamente técnica, desconsidera o pessoal e leva a uma fragmentação do profissional. E, ao mesmo tempo, ainda que se privilegie a dimensão técnica, formações são elaboradas e desenvolvidas sem levar em consideração as reais necessidades da atuação pedagógica no dia a dia da escola.

Compreendemos, então, que a formação está relacionada com saberes do fazer e com os saberes do ser, que se articulam na constituição do profissional. “É então o sujeito o articulador de suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se, ou seja, pela capacidade e pela vontade de formar-se” (ALMEIDA, 2006, p. 177). Assim, considerando a variedade de perspectivas que a formação pode tomar a partir do olhar de cada sujeito, bem como os múltiplos sentidos, significados e dimensões que o termo carrega, é de fundamental relevância especificarmos a respeito de qual formação estamos falando e qual concepção assumiremos neste enunciado.

Para tanto, elegemos o *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* (2010), obra que apresenta concepções, em forma de verbetes, que servem como referência para iniciarmos a produção de nossa concepção. A escolha dessa obra se deu em virtude de que, além de reunir significados e sentidos de termos importantes ao nosso estudo, ela foi construída coletivamente, contemplando uma diversidade de perspectivas e enfoques teóricos. Assim, destacamos a concepção de formação de professores da Educação Infantil presente nesta obra, que assinala a importância do reconhecimento das especificidades do trabalho docente desenvolvido (PINAZZA, 2010). Nesse sentido, também destaca a necessidade de que os programas de formação – inicial e continuada – comprometam-se em valorizar as identidades das instituições de Educação Infantil, num investimento na constituição do processo identitário dos professores (PINAZZA, 2010). Na consideração dessas

especificidades, é indispensável que a formação abarque tais características, de modo a contemplar a diversidade de funções que o professor que atua com a criança pequena exerce na articulação das ações de educar e cuidar na Educação Infantil, uma vez que, no contexto atual, com a inclusão desta etapa na educação básica, ainda

[...] estamos negociando um processo de pertencimento que tem buscado igualdade nas prioridades, sem abdicar das dimensões próprias da Educação Infantil que assinalam nossas especificidades, em especial, a demanda por articular o cuidar e o educar como integrantes do trabalho pedagógico nesse campo (CÓCO, 2013, p. 186).

Essas especificidades, integrantes do trabalho pedagógico, devem ser consideradas tanto na formação inicial quanto na continuada. Todavia, em função de nossos interesses de pesquisa, no delineamento de nosso enfoque, anunciamos que nos ateremos às discussões em torno da formação continuada.

Podemos afirmar que, atualmente, no Brasil, há uma variedade de concepções acerca do que tem sido chamado de formação continuada de professores. Na abordagem dessa multiplicidade de significados do termo, afirma Gatti (2008, p. 57):

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Nesse conjunto, é possível encontrar uma grande variedade de cursos temáticos de curta duração, de formações oferecidas por redes de ensino, geralmente fora das instituições e previstas no calendário escolar, e até mesmo de pós-graduações *lato sensu*, com temáticas comuns a uma etapa ou a uma especificidade do atendimento educacional. Desse modo, predomina uma ideia de oferta de cursos, com a proposta de “aperfeiçoar” ou “atualizar” os docentes (DINIZ-PEREIRA, 2010), com orientações formativas geralmente elaboradas a despeito dos professores e de suas necessidades ou interesses. Esse modelo de formação, quando único no desenvolvimento docente,

pode produzir um isolamento dos professores, uma vez que, em geral, ocorre dissociado das vivências nas instituições de ensino.

A esse respeito, Nóvoa no diz que (1999, p. 26):

Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Desde a inclusão da formação continuada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) pela Lei nº 12.056 (BRASIL, 2009a), como uma atribuição dos entes federados, temos testemunhado um crescente interesse por esse seguimento. Interesse que se reflete na proliferação de empresas especializadas na exploração desse nicho de mercado. São empresas de consultoria educacional que, dentre outros serviços vendidos, oferecem também cursos de formação “continuada” para os professores. Tais cursos são vendidos separadamente ou, muitas vezes, vêm como “bônus” na compra de pacotes de materiais didáticos e, nesse caso, estão vinculadas ao acompanhamento do uso desses materiais. Quanto a esse “mercado”, Nóvoa (2009, p. 23) assinala que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Tal mercado se alimenta desse sentimento de desatualização, que consideramos importante ressaltar que em nada coincide com o reconhecimento de inacabamento que abordamos no início deste tópico. No conceitual bakhtiniano, quando o sujeito se reconhece inacabado, ele se potencializa por colocar-se em movimento, na busca pelo outro, para uma possibilidade de acabamento, ainda que provisório. Já o sentimento constante de desatualização provocado nos professores pelo “mercado da formação” é enfraquecedor e os despotencializa, na medida em que desconsidera quem eles são e os saberes que possuem.

Essa prática se insere em um conjunto de outras práticas imediatistas que visam solucionar os problemas educacionais, agindo pontualmente sobre algo estabelecido

como necessidade, seja por meio de grandes processos de avaliação externa, ou simplesmente pelo desejo daqueles que detêm o poder de decisão. Desse modo, são investidos tempo e dinheiro em ações formativas que, repetidamente, têm chegado ao professor como mais uma demanda de trabalho e não como um contributo. Essa dinâmica aligeirada nos parece colaborar para a manutenção da ideia da formação como algo alheio ao professor, algo que ele não tem e que, por isso, lhe deve ser dado, ou melhor, vendido. Essa lógica imediatista, comum à contemporaneidade, é explicada por Linhares (2004, p. 56):

[...] uma das “verdades”, mais cuidadosamente fabricadas em nossa época, é que já não há mais espaços para utopias, para sonhos e projetos coletivos e éticos e que, portanto, devemos nos conformar com uma cultura utilitária, que, prioritariamente, vise a obter resultados imediatos, respondendo a questões pontuais.

Essa cultura utilitária fragmenta o processo formativo e acaba por se constituir como um processo alienante que, por vezes, envolve os professores em sentimento de impotência, de incapacidade e de esvaziamento, próprios da lógica de consumo, que reverberam numa busca constante pelo novo. Assim, em nome da novidade, cursos são vendidos, certificados são comprados, as redes cumprem a lei, as empresas vendem seus produtos e todos parecem ganhar. Alguém pode estar ganhando, mas nos arriscamos a afirmar que esse alguém, decerto, não é o professor e, no caso da Educação Infantil, nem as crianças. Nessa busca fugaz pelo novo, os certificados vão sendo acumulados, mas os eventos formativos, em sua descontinuidade e desarticulação com a realidade escolar, acabam por não fazerem sentido para os professores. Isso porque, como afirma Nóvoa (1995, p. 13),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A ação de refletir criticamente sobre a própria atuação docente está vinculada a uma permanente reconstrução de uma identidade pessoal, uma vez que é essencial considerar que as dimensões profissional e pessoal estão imbricadas na vida do professor (NÓVOA, 1995). São dimensões indissociáveis de um mesmo sujeito que se constitui na relação com os outros sujeitos.

Considerar a dimensão pessoal da formação docente é fundamental, sobretudo nas instituições de Educação Infantil, onde as relações estabelecidas entre os sujeitos são

de grande importância. Na relação com as crianças, os professores são instados, todo o tempo, a repensarem e ressignificarem os modos como se relacionam com elas, tendo em vista a necessidade cada vez mais evidente de considerar a dimensão humana nas relações de ensino.

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 39).

Na articulação dessas assertivas, retornamos ao Dicionário de trabalho, profissão e condição docente (2010) para buscar, também, a concepção de formação continuada. Trata-se de um processo que ocorre num *continuum* entre a formação inicial e a continuada (DINIZ-PEREIRA, 2010), considerando o fato de que muitos docentes brasileiros, principalmente os que atuam no seguimento da Educação Infantil, fazem sua formação inicial já inseridos no contexto da sala de aula, atuando como regentes ou como auxiliares. Assim, a formação continuada se constitui durante o percurso profissional e está diretamente associada aos processos de valorização do professor e de condições adequadas de trabalho.

Articulado ao conceito de formação continuada está o conceito de formação em serviço, também presente no mesmo dicionário. Segundo Placco (2010), é um processo complexo e necessário ao exercício profissional, no qual o docente deve apropriar-se dos conhecimentos e saberes de sua profissão. A autora destaca a própria escola como *locus* privilegiado para essa formação, por sua vinculação direta aos fazeres docentes. Nóvoa (2009, p. 41) apresenta a escola como

[...] o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

A articulação das necessidades educacionais com a formação do professor e a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional apontam para uma aposta no professor como protagonista de seu trabalho e desse processo, como um profissional capaz de criar e recriar sua formação, vivenciando deliberada e conscientemente a construção de sua autonomia profissional (PLACCO, 2010). Na abordagem da autonomia dos professores, Linhares (2004, p. 60) assinala que:

É preciso atentar para os modos como os mais promissores avanços escolares decorrem de experiências em que os professores participam criadoramente; em que se perceberam autores de suas experiências de aprender e ensinar, ou seja, em que foram reconhecidos em seus exercícios de autonomia compartilhada, em âmbito institucional e político.

O reconhecimento desses exercícios de autonomia compartilhada aponta para uma profissionalidade que se constitui entre pares, numa reflexão consciente acerca dos dilemas vivenciados nas instituições, mas também vinculados ao contexto em que suas vidas pessoal e profissional se desenrolam.

Daí a relevância de que a formação continuada dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantêm com sua sociedade e com a história da humanidade (LINHARES, 2004, p. 60).

Consideramos importante destacar que a autonomia docente aqui abordada não se trata de uma autonomia autossuficiente, que promove o isolamento do professor. Ao contrário, falamos de uma autonomia compartilhada, que reforça a partilha entre pares e com outros profissionais, que reconhece a necessidade de outros diferentes encontros, uma vez que os professores precisam estar atentos ao contexto em que vivem numa perspectiva reflexiva.

De modo que reafirmamos a importância do protagonismo do professor, num processo consciente e participante de suas escolhas formativas. Protagonismo que, segundo Nóvoa (2002), pressupõe sua participação no desenvolvimento de políticas educativas. Portanto, ressaltamos a necessidade de que os órgãos gestores cumpram com sua responsabilidade, estabelecida por lei, garantindo ao professor a possibilidade de participar das escolhas desse processo.

Na articulação das concepções de formação de professores da Educação Infantil, formação continuada e formação em serviço, delineamos a ideia com a qual dialogaremos neste estudo: aquela que guarda as especificidades de uma educação da infância, que pode ser chamada de continuada pelo entendimento de que ocorre de modo contínuo ao longo da atuação docente, e não por complementar a preparação inicial, e que se dá em serviço, numa compreensão de que se desenvolve vinculada à atuação do professor.

No itinerário desta pesquisa, é importante destacar que o projeto de formação que se constituiu como base para o desenvolvimento de nosso estudo se dá em serviço que, em geral, é uma concepção intercambiada com os termos formação continuada, formação permanente, formação contínua, formação em contexto e formação centrada na escola (PLACO, 2010). Uma vez que o foco do nosso estudo não é o projeto em si, mas os sentidos atribuídos pelos sujeitos a seus processos formativos articulados a seu envolvimento com o projeto de formação, compreendemos que o termo mais significativo para utilizarmos em nosso estudo é o termo formação continuada.

Desse modo, justificamos a escolha do termo formação continuada, reiterando que nossa pesquisa está situada no campo da formação continuada de professores, que se desenvolve no contexto da Educação Infantil. É nessa área de interação que desenvolvemos nossas reflexões. Com isso, avançamos para o próximo tópico, no qual apresentamos mais detidamente os objetivos e questões que orientam a pesquisa.

1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES QUE ORIENTAM A PESQUISA

Neste tópico, delineamos as questões e os objetivos que orientam a pesquisa, evidenciando a necessidade de considerar a pesquisa em ciências humanas como potencial oportunidade de encontro com o outro, em um movimento dialógico de produção de conhecimento.

Com esse propósito, já assinalamos, anteriormente, a heteroglossia fortemente presente no campo da formação continuada, pelas diferentes vozes sociais que se encontram num complexo de forças marcado pelo evento da vida. Nesse reconhecimento, reafirmamos o campo como dialógico e assinalamos que, em nossa abordagem do outro, buscamos o estabelecimento, talvez numa necessária utopia, de uma relação não apenas dialógica, mas também polifônica. O conceito de polifonia, ou a metáfora da polifonia, foi elaborado por Bakhtin (2010), ao analisar a obra de Dostoiévski. Este, segundo o teórico russo, foi o criador do romance polifônico, que apresenta um coro de vozes imiscíveis, ou seja, vozes distintas que se fazem ouvir. Tais vozes não se apresentam de maneira autoritária e absoluta, como ocorre em um romance monofônico, em que a voz autoral se sobrepõe às demais. Para o filósofo da

linguagem,

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. (BAKHTIN, 2010, p. 4-5).

Partindo da premissa de que nossas consciências são equipolentes, ou seja, que tem o mesmo valor, e que os nossos mundos se combinam em uma unidade de acontecimentos, trabalhamos na pesquisa numa lógica de buscar que as vozes dos sujeitos se fizessem ouvir, que não fossem e não sejam abafadas por outras vozes, reconhecendo-os como sujeitos de seus próprios discursos que, na relação com a pesquisadora, podem produzir outros conhecimentos. Uma relação dialógica que busca manter as vozes imiscíveis, ou seja, que as distintas vozes se entrecruzem, se relacionem, mas que não se misturem, continuando singulares e únicas.

Destacamos que, no contexto de produção deste estudo, compreendido como um enunciado, os sujeitos de interlocução são as professoras da Educação Infantil que, como formadoras e/ou participantes, vivenciaram esse projeto de formação continuada. Todavia, reconhecemos que os discursos desses sujeitos, na relação com a pesquisadora, serão atravessados por outros discursos significantes. Ou seja, as outras vozes do campo também estão presentes nos discursos dos sujeitos, vozes dos integrantes das equipes responsáveis pela formação de professores na Secretaria Municipal de Educação, dos pesquisadores da área da Educação Infantil, das famílias, das crianças, enfim, daqueles sujeitos que, de algum modo, interessam-se pela infância e estão envolvidos no processo de educação da criança e/ou se lançam nessa tematização.

No entrecruzamento dessas vozes distintas, intencionamos tecer nosso enunciado, que se insere numa cadeia dialógica em resposta a muitos enunciados que nos precedem e que, por sua vez, suscitará respostas posteriores de outros tantos. O encontro com o outro e sua palavra nos impulsiona a dar sentidos, a compreender, a significar, a entrar em relação com aquele diferente olhar e, por meio dessa relação, criar conhecimentos. No dizer de Bakhtin (1997, p. 383):

Vivo no universo das palavras do outro. E toda minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas das culturas humanas (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente).

Em constante alternância com o outro, em processo de devir, uma vez que vivemos no horizonte da palavra do outro e realizamos construções interpretativas sobre essa palavra, dotando-a de novo tom, integramos uma cadeia dialógica que nos proporciona reações diversificadas, pois “[...] o processo dialógico é uma luta entre consciências, entre indivíduos, na qual a palavra do outro abre uma fissura na consciência do ouvinte, penetra nela, entra em interação com ela e deixa aí sua marca indelével” (BEZERRA, 2006, p. 42). Esse processo contribui para a construção da dúvida, que passa a existir como imposição para a compreensão da palavra do outro. Nessa perspectiva, na relação com a palavra alheia, muitas vozes ressoaram e ainda ressoam em nós, abrindo fissuras, deixando marcas e plantando dúvidas. Assim, no movimento de busca por respostas, seguimos neste tópico apresentando as questões e os objetivos que orientam esta pesquisa.

Por meio da interlocução dialógica com o outro, a compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada foi buscada. Desse modo, apresentamos como questão orientadora da pesquisa a seguinte pergunta:

- Quais os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos no projeto de formação continuada a respeito de suas trajetórias de formação?

Para responder a essa questão, outros questionamentos associados se apresentaram:

- Quais elementos marcantes da trajetória do projeto de formação continuada são assinalados pelas professoras?
- Quais os percursos formativos vivenciados pelas professoras envolvidas?

Desse modo, temos também a tarefa de narrar a história desse projeto no período de 2002 a 2016. Então, com este estudo, estabelecemos como objetivo geral *compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação,*

articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil. Como objetivos específicos da pesquisa, buscamos: conhecer os elementos considerados pelos sujeitos envolvidos como marcantes nesse processo e analisar os percursos formativos vivenciados pelas professoras envolvidas.

Nesse propósito, consideramos a formação continuada como espaço potente para o encontro com o outro por meio de sua palavra, reconhecendo o diálogo como meio de aproximação e estreitamento entre os sujeitos. Assim, sustentados no referencial bakhtiniano, compreendemos a força do movimento dialógico, tendo em vista que para toda pergunta espera-se uma resposta. Segundo Bakhtin (1997, p. 356), esse “[...] fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado)”, num movimento de interlocução que não se acaba. O movimento dialógico possível no encontro com o outro não tem limites, como não tem limites o pensamento humano e as diferentes possibilidades de dar sentidos ao vivido. Desse modo, reconhecemo-nos como parte integrante desse diálogo, marcando nossa vinculação ao campo de pesquisa como uma pesquisadora que se constitui da vivência de professora formadora e de professora da Educação Infantil, atravessada pelas vozes de muitos outros sujeitos.

Com a apresentação de nossas intenções, finalizamos a circunscrição que nos propusemos a desenvolver sobre a problemática da pesquisa. Agora, avançamos para o próximo capítulo, no qual apresentamos o contexto que envolve o campo estudado.

2 RECONHECENDO O CAMINHO: O CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA

*A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber
por que, e desde aí perde o poder de continuação –
porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e
temperada.*

Guimarães Rosa

Neste capítulo, buscamos delinear o contexto da formação continuada e da Educação Infantil, focalizando as mudanças que perpassam essa interface. No propósito de compor o contexto do campo pesquisado articulado ao tempo e ao espaço em que vivemos, destacamos a importância de, numa perspectiva histórica, buscar os registros das memórias compartilhadas que apresentem os tempos e espaços que nos antecederam.

O movimento de buscar os marcos históricos é de grande relevância, uma vez que as memórias coletivas são território de disputa em função de seu caráter político, por se relacionarem com o pensamento e com a vida e, portanto, serem atravessadas por forças distintas, por vezes marcadas pela autoridade, violência e poder. Memórias são disputadas por vencedores e vencidos, na busca por escrever suas versões na história (LINHARES, 2013).

Abordar o contexto da formação continuada na Educação Infantil em uma perspectiva histórica implica em dialogar com o “mutirão de todos”, buscando entender os “movimentos” e “temperos” usados na constituição da história. Ou seja, no processo de reconstrução que a tarefa de rememorar nos permite fazer, compreender, no entrelaçamento dos eventos do passado, como e quais foram os caminhos que nos trouxeram até aqui.

Portanto, é com esse uso criador da memória, como exercício permanente do recordar e do lembrar, sobretudo, nos momentos de maiores riscos e perigos que poderemos recolher fagulhas de um passado, que ainda vive em nós, como uma longa construção de ancestrais e antepassados, para participarmos de uma política que supere cálculos manipulatórios para gestar, em interlocuções públicas, constantemente ampliadas, esperanças coletivas, pelas quais possamos orientar e justificar nossas vidas (LINHARES, 2013, p. 53).

Atentos ao presente e ao desanimador cenário de desmonte testemunhado nos últimos tempos – marcado por retrocessos na legislação e nas políticas públicas, com

significativas perdas de direitos historicamente conquistados, não apenas na educação, mas nos diversos setores sociais que compõem o panorama nacional –, o movimento de olhar para trás, de buscar no passado os marcos que constituíram os campos pesquisados, apresenta-se como uma ação potente, que nos possibilita avistar as dificuldades enfrentadas, as batalhas travadas, as causas perdidas e as conquistas alcançadas.

Do mesmo modo, destacamos a potência do movimento de olhar para frente, ou seja, de olhar para o futuro. Esse movimento de perspectivar o futuro é chamado por Bakhtin (1997) de memória de futuro. Nesse conceitual, a memória não se orienta apenas pelo vivido no passado, mas também pelo futuro vivenciado internamente. São as memórias dessa possibilidade de vivência situada no futuro que pautam as ações do presente. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 112):

De dentro da minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua atualidade, em seu presente, em seu ser-aqui já realizado (BAKHTIN, 1997, p. 112).

O futuro atrai nossos pensamentos, sentimentos e ações. Com isso, nossos desejos, sonhos e responsabilidades, situados no futuro, conformam as escolhas do nosso presente. Até o movimento de rememorar o já vivido está articulado com o futuro, uma vez que os sentidos que damos ao passado são tirados dos valores e planos que perspectivamos para o futuro.

Tenho de minha vivência uma memória ativa que se exerce no nível de valores do objeto e do sentido pré-dato, e não no nível de seu conteúdo atual, tomado isoladamente, ou seja, no nível daquilo que havia pensado sua emergência em mim; com isso renovo indefinidamente o que era pré-dato a cada uma das minhas vivências, junto-as todas, junto todo meu eu no futuro perpetuamente por-vir e não no passado (BAKHTIN, 1997, p. 139).

É esse perpétuo futuro inacabado à nossa frente que nos impulsiona a caminhar. Futuro que, a todo tempo, em função do vivido, pode ser alterado, redimensionado, mas que estará sempre à frente, possibilitando-nos um olhar de outro tempo. Assim, as ações do presente não se justificam pelas vivências do passado, mas se articulam a um futuro perspectivado.

Com isso, na articulação do passado e do presente, numa perspectiva de futuro, focalizamos, inicialmente, a Educação Infantil na interface com a formação

continuada, apresentando uma breve contextualização numa perspectiva histórica. Em seguida, no contexto atual, desenvolvemos uma reflexão articulada com a meta do Plano Nacional de Educação que trata dessa temática, buscando perspectivar suas ressonâncias na formação continuada de professores e marcando a importância da aproximação entre a essa formação e o campo acadêmico. Por fim, tecemos algumas considerações gerais, no intuito de melhor avistar o contexto da pesquisa.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS DE TRANSFORMAÇÃO

Com a finalidade de situar nossa pesquisa no campo da formação continuada de professores no contexto da Educação Infantil, consideramos importante abordar, na conexão avistada entre os dois eixos temáticos, as especificidades da Educação Infantil, etapa circunscrita à infância, na interlocução com a formação continuada de professores. Para tanto, buscamos traçar um panorama sintético do contexto que envolve os dois eixos, numa abordagem histórica, uma vez que no processo da vida “[...] o tempo se derrama no espaço e flui por ele” (BAKHTIN, 1990, p. 350).

Nesse fluir, se comparada à história da educação, a formação de professores pode ser considerada um tema relativamente recente no espaço, no tempo e para a Educação Infantil, uma vez que somente a partir da década de 80 o tema ganhou consistência na legislação brasileira (BRASIL, 1996). Ainda que a história brasileira do atendimento às crianças pequenas configure uma trajetória bem anterior, destacamos as políticas nacionais decorrentes da Constituição Federal de 1988, em função de que, pela primeira vez, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito da criança e das famílias. Esse reconhecimento foi reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei nº 9.394 – LDBEN (BRASIL, 1996). E foi justamente a partir da LDBEN que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, conforme versa o Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Esse marco legal tanto pode ser preponderante para situar o início de ações efetivas no processo de estruturação da Educação Infantil, como também pode apontar para

o reconhecimento da necessidade de profissionalização para a atuação com crianças pequenas. É um marco compartilhado pelo campo da formação de professores e pela Educação Infantil, que já reflete a especificidade de uma docência que se constitui também de modo compartilhado com a ação da família e da comunidade.

Nesse cenário de avanços significativos, dos professores que atuavam com as crianças pequenas, nas creches e nas pré-escolas, passa a ser exigida, conforme Art. 62 da LDBEN, a formação em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Com essa definição, ter nível superior passa a ser uma meta e a continuidade dessa formação passa a ser reconhecida como um dever do Estado e um direito dos professores. Desse modo, o reconhecimento da Educação Infantil como etapa da educação básica e, portanto, integrante da educação formal, reverbera a compreensão de que, para atuar com criança pequena, é preciso um profissional com formação adequada.

A demanda de formação de professores para atuarem na Educação Infantil lança sobre essa etapa olhares mais interessados e atentos, ao passo que a temática da formação ganha relevância e passa a integrar o contexto de reconfiguração da Educação Infantil. Trata-se de um contexto marcado por diversos tensionamentos e disputas, num cenário político de constante negociação entre expectativas e respostas. No que se refere à abordagem das políticas, Ball (2006, p. 26) assinala que:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa.

Esse contexto constante de mudanças se move implicado com as reconfigurações da concepção de infância, uma vez que, “[...] como as concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 20). Tais concepções influenciam nas proposições para a formação dos professores que atuam na Educação Infantil.

Muitos foram os modos como as crianças e as infâncias foram significadas no decorrer da história da humanidade. É histórico que o atendimento à criança pequena em

educação extrafamiliar está diretamente relacionado à inserção da mulher no mercado de trabalho. A creche, então, tem sua gênese marcada pela finalidade de liberar a mão de obra feminina.

Na Europa, o mercado industrial encontrava-se em franco crescimento, necessitando vorazmente de mão de obra trabalhadora. Já no Brasil, à época, a necessidade de liberação de mão de obra feminina era para o trabalho doméstico. As primeiras instituições voltadas para o atendimento das crianças no país surgiram no final do século XIX, destinadas às crianças pobres (KUHLMANN JUNIOR, 2015). A demanda por creches sofre um grande aumento com a intensificação da urbanização e da industrialização que ocorreu no início do século XX. “É no pós Segunda Guerra Mundial que a educação e cuidado da criança pequena passam a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternas ou jardins de infância” (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 34).

A contratação de imigrantes europeus pelas fábricas em expansão contribuiu para a evidência dessa demanda, com o fortalecimento dos movimentos operários que, entre seus pontos de pauta, passaram a lutar por espaços de guarda e de atendimento de suas crianças, durante o trabalho. Esses movimentos tornaram suas vozes “[...] uma ressonância completa dessa luta” (BAKHTIN, 1990, p. 371) para se fazerem ouvir.

Paralelamente à necessidade do mercado de liberar mão de obra para o trabalho e da necessidade das famílias de manterem seus filhos cuidados e protegidos enquanto buscavam seu sustento, também crescia, principalmente na Europa, de modos diferentes e por diferentes pensadores, uma compreensão da necessidade de investir numa educação voltada às especificidades dos sujeitos nessa fase da vida.

A influência dessas ideias se concretizou, no Brasil, na criação dos jardins de infância e, associada a essa criação, é importante destacar que a formação dos profissionais que atuavam nessas instituições era realizada pela participação em cursos ofertados por Institutos de educação, como, por exemplo, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro, em 1932 (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Nesse período, após ter sido ignorada por um longo tempo, “a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, [...] o que tornava a escola um

instrumento fundamental” (OLIVEIRA, Z., 2007, p. 62). No entanto, esse mesmo interesse não se dava em relação às crianças das classes sociais mais pobres, para as quais, em geral, só se planejava, além da guarda e do cuidado, o ensino da obediência e de um ofício.

Vale mencionar que as instituições de cunho assistencialista que se dispunham a atender às crianças pobres, tanto as da Europa quanto as do Brasil, em momentos históricos diferentes, receberam forte influência das ideias dos médicos e psicólogos higienistas. Esse referencial tinha uma concepção muito estrita do desenvolvimento infantil, o que desencadeou a disseminação de práticas arbitrárias e discriminatórias, na tentativa de enquadramento das crianças nos padrões previamente afixados de normalidade (BUJES, 2001).

Na abordagem do itinerário da constituição da Educação Infantil no cenário brasileiro, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que, no período de 1875 a 1985, o atendimento às crianças se constituía em dois modos distintos, em função da classe social de suas famílias: ao passo que os jardins de infância tinham um cunho educacional e, portanto, eram destinados às crianças procedentes de famílias de classe alta, as creches tinham cunho assistencial e eram destinadas às crianças oriundas de classes baixas, filhos(as) de mães trabalhadoras ou abandonadas.

Essa dualidade no modo de conceber e tratar as crianças de classes sociais diferentes fica evidente na maneira como a Educação Infantil vai se configurando ao longo dos tempos no contexto brasileiro. Desde sua criação,

[...] as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. Dois perfis diferentes de profissionais atuam nestes dois ramos da educação infantil, duas redes de ensino distintas, sendo que uma delas, as creches, até recentemente, a cargo da Secretaria da Promoção Social. As pré-escolas de maneira geral funcionam em meio período, as creches em período integral (ABRAMOWICZ et al., 2002, p. 2).

Nesse mesmo tema, também o modo como as propostas educacionais são constituídas evidencia essa dualidade. A exemplo disso, podemos nos referir a algumas propostas de trabalho elaboradas sob o nome de *educação compensatória* (OLIVEIRA et al., 2012, p. 26). Tais propostas baseavam-se na concepção de que as crianças de classes populares eram privadas de cultura e, por esse motivo, precisariam ser compensadas. Elas partiam do pressuposto de que, se as crianças

fossem atendidas na infância em instituições de ensino que compensassem suas carências, a despeito de terem suas condições reais de vida alteradas, passariam a dispor, a partir de então, das mesmas oportunidades que as demais crianças de outras classes sociais.

Essas diferentes motivações historicamente observadas acabam por revelar que o caráter assistencialista e o compensatório vinculados na origem da Educação Infantil se mantêm ainda fortemente presentes e acabam por se entrelaçarem, marcando sua trajetória , que:

[...] assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, 2006a).

Nessa perspectiva, a criação e a ressignificação de creches e pré-escolas está diretamente relacionada com transformações econômicas, políticas e sociais, de modo articulado, marcado pela inserção feminina à força de trabalho e por um novo papel da mulher na sociedade. Mas também está relacionada a “razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (BUJES, 2001, p. 15).

Na articulação desses diferentes fatores, no cenário nacional, o atendimento à criança pequena é marcado pela luta de movimentos sociais, conforme já mencionado, que muito influenciaram na produção do texto da Constituição Federal de 1988, com a indicação de concepções e, especialmente, com a reafirmação da necessidade de atuação do Estado frente à educação e cuidado dessas crianças. Assim, “[...] a Constituição de 1988 reconheceu, então, a Educação Infantil como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra doméstico” (ROSEMBERG, 2003, p. 183).

Nesse contexto de reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado (BRASIL, 1988) e, posteriormente, como primeira etapa da educação (BRASIL, 1996) e sua vinculação aos sistemas de educação, também são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais dessa etapa. Eles passam a ter a função de atuar “[...] complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996) na educação da criança. De modo que reiteramos a LDBEN como marco legal do reconhecimento

dessa profissão, que tem seu início marcado pelo compartilhamento, uma profissão de atuação compartilhada que ainda se encontra num processo intenso de constituição de sua identidade.

O reconhecimento da Educação Infantil como etapa da educação formal desencadeou o movimento de migração das creches e pré-escolas, até então vinculadas à assistência social, para os sistemas de ensino da rede pública. Essa ação confere ao atendimento oferecido às crianças “[...] o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, com exigências de formação de pessoal, objetivos pedagógicos e condições de funcionamento condizentes” (CAMPOS, 2008, p. 127).

Ainda assim, observa-se uma cisão na atuação e na formação dos profissionais da Educação Infantil. Cisão que se evidencia pela recorrente dicotomia entre o cuidado e a educação das crianças, conferindo ao profissional com maior formação a responsabilidade de educá-las e relegando ao de menor formação a tarefa de cuidar, desconsiderando que “[...] cuidar é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. É muito importante que o cuidar seja tecido na relação entre sujeitos que estabelecem intimidade: o professor e as crianças” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 57). Assim, cabe considerar que a Educação Infantil, particularmente na faixa da creche, vem compondo seus quadros profissionais associando a presença de professores apoiados por profissionais auxiliares (CERISARA, 2007; PAULINO; CÔCO, 2016).

A separação entre as ações de educação e cuidado, atribuindo sua responsabilidade a profissionais distintos, dificulta o estabelecimento de vínculos de confiança e afeto, tão essenciais no trato com a criança pequena. Partindo dessa perspectiva, tais ações não podem ser vistas separadamente, de modo desarticulado, como funções a serem desempenhadas por profissionais diferentes. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999) passam a reconhecer a integralidade da criança e, portanto, orientam que o cuidado e a educação são ações vinculadas no atendimento ofertado na Educação Infantil.

Essa concepção também já se fazia presente nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), então documento orientador que assinalava a respeito da relação entre o educar e o cuidar, tratando-os como funções integradas com base em estudos que compreendem a atuação do professor com as crianças de

modo articulado, “não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores” (BRASIL, 1998a). Vale ressaltar que esse documento, composto por três volumes, trazia no primeiro importantes conceitos para a área, sinalizando para além da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a ênfase na criança, no brincar, nas relações entre a instituição e a família e na organização do espaço e do tempo (CERISARA, 2002). Entretanto, os outros dois volumes *Formação pessoal e social* (BRASIL, 1998b) e *Conhecimento do mundo* (BRASIL, 1998c) contém uma forma de organização e um conteúdo que evidenciam uma subordinação à lógica de currículo pensada para o ensino fundamental, revelando que, na tradução das práticas apontadas no documento, as especificidades da Educação Infantil acabam por se submeterem ao processo de escolarização (CERISARA, 2002).

No estudo *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*, Nunes, Corsino e Didonet (2001) destacam a atuação da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) na formulação de políticas públicas e na elaboração de orientações para os sistemas de ensino relacionadas à qualidade do atendimento, à infraestrutura dos espaços, à profissionalização docente e à vinculação entre o educar e o cuidar, com o destaque a elaboração de documentos, dos quais citamos os que mais se articulam com o escopo de nosso estudo: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994); *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas* (2002); *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (2006a); *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)* (2005); *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* e *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (2006). Outro importante documento publicado pelo MEC foram os “*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 2009b) que apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas. Com o foco na criança e em seus direitos fundamentais o documento indica os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches.

Todo esse movimento de produção culminou com o Parecer do CNE/CEB nº 20/09 e com a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que ora vigoram. As DCNEI se contrapõem aos programas alternativos de atendimento baseados na ideia de educação não formal (BRASIL, 2010), e o Parecer 20 evidencia que nem toda política da infância, que requer esforços multissetoriais integrados, é uma política de Educação Infantil (BRASIL, 2009c). Portanto, sempre que necessário, devem ser tomadas medidas de proteção à infância, em articulação com outras redes de atendimento, fora do sistema de ensino. Desse modo, essas assertivas reafirmam o caráter educacional da Educação Infantil, o que reforça a importância da profissionalização docente, não admitindo que qualquer espaço seja considerado adequado para o atendimento nessa etapa.

Nesse primeiro momento de contextualização, focalizamos as transformações da Educação Infantil, em uma perspectiva histórica, no entrelaçamento com a formação continuada de professores. No tópico que segue, damos sequência à composição desse cenário, porém com enfoque, agora, na formação continuada de professores na atualidade, numa articulação com os tensionamentos presentes no campo.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL

Na sequência de composição do desenvolvimento desta pesquisa, neste tópico, abordamos a formação continuada no cenário atual. Para tanto, optamos por estabelecer uma interlocução mais aproximada com tal contexto por meio da discussão de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Circunscrevendo o campo da formação continuada de professores no contexto da Educação Infantil inserimo-nos na cadeia dialógica que tematiza esse documento, o PNE, com o objetivo de discutir a relação entre ele e suas possíveis ressonâncias na formação continuada de professores. Assim, acreditamos que, como afirma Bakhtin (1997, p. 319), “[...] um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados”.

Com base nessa assertiva, reconhecemos o PNE como um documento produzido na interlocução entre enunciados diversos, os quais, por sua vez, também são marcados pela ressonância de outros tantos enunciados. Assim, para dialogar com esse

documento elaborado em âmbito nacional, com o propósito de planejar a educação brasileira da próxima década, é importante destacar a presença de muitas vozes que ressoaram, e ainda ressoam, marcando a diversidade de sua constituição. Também é importante considerar o contínuo movimento de disputas no desenvolvimento dessa pauta, em especial nas lutas por concretizar as ações planejadas.

Nessa perspectiva, mais uma vez, marcamos o campo da formação continuada na Educação Infantil também como composto por essa diversidade de vozes e enunciados, na compreensão de que:

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico composicional, mas no plano do objeto do sentido (BAKHTIN, 1997, p. 319-320).

Os enunciados podem assumir uma multiplicidade de formas, desde que tomados em seu contexto de interação. É com essa compreensão dialógica de reconhecimento do enunciado ancorado no plano do sentido que reafirmamos a importância da constituição de um diálogo com essa produção que tem ressonâncias diretas no plano dos sentidos, no planejamento do evento da vida.

Com essa proposição, no próximo tópico, em um primeiro momento, evidenciaremos como a formação continuada de professores é explicitada pelo PNE (2014 - 2024). Em um segundo momento, abordaremos a compreensão do PNE como instrumento de aproximação entre a formação de professores e o campo acadêmico.

2.2.1 O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): algumas ressonâncias na formação continuada de professores

Em seu Título IV – Da Organização da Educação Nacional, no artigo 9º, Inciso I, a LDBEN versa que “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Tendo em vista a determinação desse artigo, a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova, em seu artigo 1º, o Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 (dez) anos. Logo, do ano de 2014 a 2024, estará em vigor, em cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal, o PNE para esse decênio.

A escolha desse documento se justifica por considerarmos sua elaboração e aprovação como um movimento dialógico marcante, que envolveu vários segmentos do contexto educacional brasileiro e, portanto, compreendido como:

[...] uma síntese de pautas disputadas no quadro processual de fortalecimento do direito à educação, as quais visam à incidência sobre a expansão e a qualificação da oferta de ensino que, por sua vez, evidenciam a responsabilidade do Estado pelos investimentos educacionais (CÔCO et al., 2015, p. 78).

Considerando a heteroglossia presente no contexto de produção e de negociação da implementação do PNE, para abordar a contextualização da formação de professores no Brasil na atualidade, optamos por refletir acerca da meta que aborda mais especificamente a formação continuada de professores.

Nesse propósito, constitui-se uma tarefa notadamente complexa abordar um documento que planeja uma década da educação, levando-se em conta o cenário político e econômico que se descortina em âmbito nacional na contemporaneidade.

Iniciamos, então, com uma breve apresentação do PNE (BRASIL, 2014a), que estabelece vinte metas a serem alcançadas no decorrer de dez anos, a contar de 2014, e apresenta, para cada meta, as estratégias que possibilitarão sua execução. Dentre as vinte, há um bloco de quatro metas (metas 15, 16, 17 e 18) que têm como mote a valorização dos profissionais da educação. Para a orientação dos estados e municípios na elaboração de seus planos decenais de educação, à época, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento *Planejando a Próxima Década*, que apontava como objetivo “[...] aproximar, ainda mais, agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação” (BRASIL, 2014b, p. 5-6).

Esse documento orientador apresentava as metas do PNE agrupadas por blocos com temáticas afins e propunha algumas reflexões e orientações sobre cada bloco de metas e sua finalidade, bem como uma proposta de sensibilização dos gestores públicos responsáveis pela elaboração e implementação dos planos no âmbito local. A respeito das metas de valorização dos profissionais, apresentava a afirmativa de que:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira.

Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2014b, p. 12-13).

O trecho revela uma concepção de que construir uma educação de qualidade passa pela motivação e comprometimento dos profissionais, destacando a importância da vinculação entre a formação docente e políticas de valorização desses profissionais.

As políticas de promoção da formação inicial e continuada para os professores, apresentadas pelo PNE, segundo Côco et al. (2015, p. 77), evidenciam o reconhecimento de que:

[...] o pressuposto básico de que formação e valorização docentes são indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores e devem estar articuladas à definição de estratégias de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, articuladas à necessidade de ampliar a melhoria das suas condições de trabalho.

A consistência e coerência das políticas de formação fundam-se em sua vinculação às políticas de valorização do professor e com ele precisam ser discutidas. A constituição da formação, principalmente a continuada, está estreitamente ligada à construção de uma relação dialógica contínua, da qual os professores, tidos como centro desse processo, não podem ser excluídos.

Porém, nesse processo de reconhecimento da importância do papel do professor e de sua profissionalização para a melhoria da qualidade da educação, observa-se a implementação de políticas de responsabilização desse profissional, numa relação causal, pelos resultados alcançados. Em políticas de avaliação, geralmente de larga escala, torna-se preocupante a solitária responsabilização do professor e de sua formação, quando a outros aspectos ou sujeitos envolvidos no processo educativo não é dada também a devida importância e responsabilidade.

Nessa temática da excessiva responsabilização docente, Weiner e Compton (2016), analisando o relatório do Banco Mundial (2014), apontam evidências da criação de mecanismos de controle dos professores, em âmbito mundial, com a finalidade de que sejam agentes de reprodução de um projeto de educação que sirva ao modelo de desenvolvimento econômico estabelecido. Um desses mecanismos é a proposição de adoção de sistemas nacionais idênticos de formação de professores, desprezando as

características de cada país ou região. Essa mesma lógica se repete na utilização de modelos educacionais de países com cultura e níveis de desenvolvimento econômico extremamente diferentes. Desconsiderando a riqueza e, conseqüentemente, as melhores condições técnicas e materiais dos países referência, os currículos e modelos educacionais são copiados, cabendo ao professor a responsabilidade de fazer o plano dar certo.

Na identificação desses processos homogeneizadores em curso em nosso país, destacamos a urgência do reconhecimento da importância da formação do professor articulada às políticas de valorização, associada às demais ações que abarcam o campo da educação, reafirmando as estratégias indicadas no PNE como caminho para o alcance da meta estabelecida. Para a presente discussão, dentre as quatro metas que tratam da formação de professores articulada à valorização dos profissionais, destacamos a meta 16 que aborda, especificamente, a formação continuada dos profissionais da educação básica:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a).

Além da formação em nível de pós-graduação para 50% (BRASIL, 2014a) dos professores, o que pode ser insignificante para algumas regiões, mas ainda é um grande desafio para outras, diante das desigualdades desse país continental, a meta também prevê a oferta de formação continuada, por área de atuação, a todos os profissionais, destacando a importância de que sejam consideradas as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

Nesse aspecto, salientamos a importância de que, na constituição dos processos de formação, sejam consideradas, associadas às necessidades dos sistemas de ensino, as necessidades da dimensão humana, uma vez que o professor é marcado por seu tempo e espaço, e a compreensão de seu próprio contexto é essencial na constituição de sua identidade docente. Constituição que se dá em um processo constante ao longo de sua vida profissional. Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 16),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais

adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Compreendendo a constituição da identidade docente como um processo constante, avançamos para o próximo tópico, em que seguimos com a análise da meta que trata da formação continuada, abordando as estratégias a ela relacionadas.

2.2.2 O PNE como instrumento de aproximação entre a formação de professores e o campo acadêmico

Seguindo a análise da meta 16 do PNE (BRASIL, 2014a), destacamos que seu alcance se articula ao desenvolvimento de seis estratégias, que serão abordadas neste tópico. Três delas serão tratadas mais detidamente, de modo a fomentarmos uma reflexão sobre as ações nelas previstas e sua articulação com a formação continuada de professores.

No intento de realizar uma exploração de suas estratégias, aproximamo-nos um pouco mais daquelas que melhor dialogam com nosso interesse de pesquisa. Iniciaremos nossas reflexões pelas estratégias 16.1 e 16.5, por guardarem semelhanças significativas. A estratégia 16.1 refere-se ao dimensionamento da demanda por formação continuada com a finalidade de estimular a oferta de vagas pelas instituições de ensino superior, e a 16.5 traz como proposta a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação.

Essas estratégias propõem uma articulação entre a escola básica e as instituições de ensino superior e estão diretamente relacionadas à oferta de formação continuada de professores, escopo temático de nossa investigação. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário o investimento na construção de um relacionamento mais próximo entre as instituições de educação básica e a universidade. A esse respeito, Côco (2014, p. 168-169) afirma que:

[...] a aproximação desses espaços educativos através do ingresso de professores nos cursos de pós-graduação, da realização de pesquisas nas escolas e da participação de professores da universidade da formação continuada principalmente através de palestras tem retratado o confronto entre esses campos.

Ainda segundo Côco (2014, p.169), um contato mais aproximado com os professores, embora torne as tensões mais evidentes, permite perceber sua disposição em inserir-

se no processo dialógico, expressando suas expectativas e marcando seu posicionamento. Esse movimento de busca pelo diálogo também tem se dado pela via da universidade na direção de aproximar-se da escola básica, buscando superar uma produção acadêmica de denúncia daquilo que não tem dado certo na educação básica, aproximando-se da complexidade envolvida no contexto educativo, com seus múltiplos fazeres (LINHARES, 2011).

Outra estratégia a ser discutida é a 16.2, que trata da definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação. Essa estratégia já se encontra em andamento, com a definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, por meio da Resolução do CNE nº 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que, em seu capítulo VI, art. 16, afirma:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

O texto das diretrizes (BRASIL, 2015) reconhece diferentes frentes vivenciadas pelo professor como parte da formação continuada e avança, se comparado ao texto do PNE, quando destaca, além do aperfeiçoamento técnico e pedagógico, o desenvolvimento ético e político, considerando o profissional docente de modo menos fragmentado.

Enfatizamos a relevância de haver, nas diretrizes, uma proposta de aperfeiçoamento ético e político para os professores, ainda que as ações governamentais ligadas à formação ainda não evidenciem a efetivação desse intento (SOUSA, 2017). Com o referencial bakhtiniano (2012), reconhecemos a importância da dimensão ética da docência como fundamental, uma vez que compreendemos a ética como ato participativo, não indiferente com a realidade da vida em processo de ser. O ato ético está ancorado no reconhecimento da singularidade dos sujeitos e de sua existência, trazendo como consequência a obrigatória responsabilidade de assumir uma posição, de dar uma resposta.

Na continuidade do movimento de reflexão acerca das estratégias 16.3, 16.4 e 16.6, optamos por fazer uma breve apresentação e, posteriormente, argumentá-las de modo conjunto, na articulação com as estratégias já discutidas. A estratégia 16.3 trata da disponibilização de obras didáticas, paradidáticas e de literatura, bem como da criação de programa específico de acesso a bens culturais; a 16.4 aborda a ampliação e consolidação de portal eletrônico que subsidie a ação dos professores; e a 16.6 trata da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso aos bens culturais pelo magistério público.

Uma análise otimista dessas estratégias sinaliza para um conjunto de ações que podem oferecer aos professores elementos para a (re)tomada do protagonismo em sua própria formação: o estreitamento de relações com as instituições de ensino superior, o acesso a livros e bens culturais, o auxílio de novos recursos tecnológicos e o acesso a programas de pós-graduação, principalmente os de *stricto sensu*, podem se constituir em um caminho consistente para a conquista de uma autonomia pedagógica e para o fortalecimento da profissão.

Reiteramos que o desenvolvimento da autonomia docente é um passo determinante no fortalecimento da profissão e da própria educação, considerando que nem aos alunos nem aos professores deve-se ensinar a

[...] aceitar uma posição de ‘formiga’ que trabalha sem indagar os porquês, que aguenta em silêncio sua condição de pouca visibilidade e nenhuma importância social ou treina-se para entrar no rol dos sobranes da sociedade [...] (LINHARES, 1997, p. 34, grifo da autora).

Com esse enunciado, marcamos também a importância da dimensão política da formação dos professores, afirmando que sua formação pessoal reverbera no modo como eles atuarão na constituição de outros sujeitos. Assim, no movimento de indagação dos porquês, colocamo-nos também a nos indagar, uma vez que, apesar do olhar esperançoso que lançamos sobre as ações contidas no PNE, perspectivando avanços significativos no campo da formação continuada, também se faz necessário voltar o olhar para o que não se vê, ou seja, para as ausências percebidas, para o que não está evidente no documento, enfim, para os silenciamentos.

Uma das ausências que podemos apontar é a de que a meta e as estratégias que tratam da formação continuada do PNE não fazem menção à importância da troca

entre os pares, nem citam a escola como espaço privilegiado, apesar de sinalizarem para a oferta de recursos que podem contribuir para o fortalecimento da participação do professor e de suas escolhas em seu processo formativo.

Lembrando a discussão conceitual que apresentamos no capítulo anterior (problematizando as conceituações), reafirmamos a importância da valorização da troca entre os pares e da escola como principal espaço formativo, por considerarmos caminhos que levam ao protagonismo do professor. Todavia, com isso, não sugerimos um isolamento dos professores confinando-os em suas instituições, sem oportunidades formativas outras que ampliem seus horizontes. O que propomos é um processo inserido num movimento de articulação que não se aparte dos contextos de trabalho e das demandas dos profissionais, uma vez que:

Num tempo em que conflitos, ambiguidades e promessas se mesclam de forma implacável, fazer da apropriação dos conhecimentos um processo de orientação de vida, de vida política, econômica, cultural – como uma produção indissociável -, não pode ser um encargo para professores mal preparados nem isolados de seus pares, nem dos processos de elaborar pensamentos e afetos e nem muito menos separados dos problemas e lutas dos que mais sofrem em nossas sociedades [...] (LINHARES, 2004, p. 60).

Nesse conceitual, compreendemos o professor como um sujeito marcado por seu tempo e espaço. De certo modo, todas suas vivências o constituem enquanto sujeito e professor, e essas dimensões não podem ser descoladas da vida. Assim, compreendemos que a adoção de modelos de formação de professores, seja inicial ou continuada, padronizadas, criadas por órgãos internacionais, objetivam a utilização dos professores como agentes de reprodução de um projeto de educação que sirva ao modelo hegemônico de desenvolvimento (WEINER; COMPTON, 2016), desconsiderando as singularidades da categoria, tanto quanto são desconsideradas as singularidades de cada país ou região e, sobretudo, as demandas das instituições e da comunidade educativa envolvida.

Nessa compreensão, tais modelos de formação se inserem numa série de processos homogeneizadores aos quais pouco importa considerar quem são os “nossos” professores, quem são as “nossas” crianças, enfim, quem somos “nós”. Com essas reflexões, passamos para o próximo tópico, com o qual finalizaremos este capítulo, apresentando algumas considerações gerais sobre o contexto da pesquisa.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO APRESENTADO

Neste capítulo, refletimos a respeito das diferentes vozes, com suas distintas forças, que atuaram e atuam na constituição dos contextos que circunscrevem os campos desta pesquisa. Para tanto, focalizamos o entrecruzamento dos contextos histórico, político e econômico no desenvolvimento da Educação Infantil, articulado com os marcos da formação continuada dos professores que atuam nessa etapa. Na sequência, abordamos a aproximação com o contexto atual da formação continuada, por meio de algumas reflexões sobre a meta 16 do PNE (BRASIL, 2014a). Por fim, desenvolvemos uma reflexão a respeito da importância da aproximação entre a formação continuada e o campo acadêmico. Com isso, intencionamos destacar as possíveis ressonâncias dessas ações para os professores.

Nesse propósito, com a apresentação de um breve contexto histórico, intencionamos afirmar que o desenvolvimento da Educação Infantil dialogava, inicialmente, com políticas de assistência social e, em um movimento processual, migrou para o contexto educacional (NUNES; CONSINO; DIDONET, 2011).

Salientamos, também, o reconhecimento de que a docência na Educação Infantil se configura de modo próprio, considerando as especificidades do trabalho com as crianças. Nesse quesito, é importante não desconsiderar a intensificação da precarização deste trabalho (FERREIRA; CÔCO, 2011), acentuado pela desigualdade estabelecida com a introdução de profissionais com condições trabalhistas menos favoráveis, se comparadas às condições dos professores (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012). Nesse reconhecimento, reafirmamos a indissociabilidade do educar e do cuidar e assumimos como docentes todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças no exercício da docência.

Também abordamos os profissionais como professores, muito particularmente os interlocutores da pesquisa, ainda que atuem em outras funções, uma vez que, neste contexto, parece-nos o termo mais adequado para circunscrever aqueles que estão envolvidos com a atuação docente na Educação Infantil.

Reiteramos que a hierarquização das ações de educar e cuidar, evidenciada pela contratação de profissionais distintos com remuneração desigual, vai de encontro ao estabelecido pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e, ainda que se configure como uma

alternativa de ampliação no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, constitui-se em um modo injusto de economia de recursos e revela uma concepção contraditória dos gestores desta etapa.

A permanência do uso de diversas denominações revela a manutenção de concepções de desprestígio da função de educação e cuidado de crianças pequenas, evidenciando a resistência em aceitar a profissionalização desses trabalhadores tanto nas redes privadas como nas públicas (AQUINO, 2010).

Na abordagem das políticas e da gestão da Educação Infantil, destacando os desafios à sua consolidação como etapa da educação básica, Nascimento, Campos e Coelho (2007) assinalam que grande parte da sociedade ainda considera que a educação das crianças pequenas seja uma tarefa a ser realizada pela mãe, admitindo que só as crianças cujas mães trabalham fora do lar devem frequentar a creche, e advogam que a modificação dessa concepção se constitui num grande desafio à consolidação da Educação Infantil.

A dicotomia ainda presente entre a creche e a pré-escola evidencia-se, também, na compreensão da pré-escola como espaço educativo e na restrição da creche como um espaço acessível quando necessário, numa desvalorização de seu caráter educativo, ideia que se faz presente até no meio educacional.

Assim, a Educação Infantil, ao longo do tempo, precisa ser observada na sua processualidade, marcada por mudanças epistemológicas, políticas e conceituais, visto que as “[...] transformações na Educação Infantil se vinculam às alterações provocadas no conceito relativo à infância e à compreensão do papel das crianças na sociedade” (FERREIRA; CÔCO, 2011 apud CÔCO, 2013, p.185).

Todas essas mudanças, já abordadas no decorrer deste capítulo, também se relacionam diretamente ao modo como a formação continuada é concebida e tratada, trazendo implicações importantes na configuração do trabalho docente e nos processos de formação do professor. As reflexões que até agora desenvolvemos compreendem esse campo como uma arena de constantes transformações e destacam que “[...] as metas e estratégias sobre formação e valorização da docência na Educação Infantil constituem conquistas para a carreira docente, podendo incidir estruturalmente no desenvolvimento dessa etapa” (CÔCO, 2015, p. 84).

Nesse movimento de olhar o passado e de perspectivar o futuro, pautamos o presente para nele nos inserirmos. Desse modo, finalizamos o capítulo de contextualização marcando o campo, no âmbito de suas transformações, como composto por relações dialógicas que apresentam consonâncias, dissonâncias e multissonâncias. Relações das quais resultam “[...] tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (FARACO, 2009, p. 68).

No reconhecimento da complexidade dessas relações, damos continuidade à produção de nossos enunciados, buscando na arena de enunciados alheios a possibilidade da produção de novas vozes. Assim, passamos para o próximo capítulo, em que elaboramos uma revisão de literatura sobre a temática abordada.

3 O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA: UMA BUSCA POR OUTRAS PALAVRAS

*Qualquer ideia que te agrade,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro de ti se achava inteiramente nua...*

Mário Quintana

Com vistas a estabelecer uma interlocução com as produções acadêmicas que tematizam a formação continuada de professores na Educação Infantil na interface com as iniciativas de projetos de formação locais, neste capítulo, situamos nosso objeto de pesquisa no contexto das pesquisas acadêmicas que se vinculam à temática. Na constituição desse diálogo com a produção, inserimo-nos numa cadeia dialógica com outros pesquisadores pela busca de outras palavras sobre a temática investigada, compreendendo a interação dialógica com a palavra alheia como fundamental para a constituição de nossas próprias palavras, uma vez que:

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém) (BAKHTIN, 1997, p. 350).

Na estratégia de estabelecer um diálogo entre o filósofo Mikhail Bakhtin (1997) e o poeta Mário Quintana (2006), justificamos a necessidade do encontro com o outro, com sua ideia, com sua palavra e com sua verdade, com o propósito de, ainda que temporariamente, vestir nossas próprias verdades, ou seja, proferir nossas palavras, fazer soar nossa própria voz.

Marcamos, assim, nessa interlocução, a compreensão do contexto como polifônico, tendo em vista que agrega uma multiplicidade de vozes, e nesse contexto nos situamos como ouvinte e locutor, na busca por produzir nossas próprias palavras por meio do diálogo com as produções acadêmicas.

Na constituição desse diálogo com a produção, é importante destacar que, de modo geral, o número de pesquisas em educação tem aumentado gradativamente. Esse crescimento substancial justifica a realização de estudos com a intenção de mapear o campo, identificando as temáticas recorrentes, as metodologias utilizadas, os

referenciais teóricos, enfim, estudos que produzam uma imagem da produção acadêmica sobre determinado assunto. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167),

[...] esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação.

Nessa perspectiva, a produção desse tipo de estudo permite nossa inserção no contexto dialógico da pesquisa acadêmica que tematiza sobre formação continuada na Educação Infantil, oportunizando o estabelecimento de um profícuo diálogo com outros modos de ver e de dizer sobre o assunto. Desse modo, os estudos que desenvolvem essa revisão da literatura acadêmica possibilitam um acompanhamento do movimento da área pesquisada, a compreensão acerca de sua configuração e uma análise crítica que pode indicar recorrências, tendências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Com o intuito de compreender a configuração da produção acerca do campo estudado, não apenas identificando as tendências, recorrências e lacunas, como também o que não é recorrente, mas pode constituir-se numa informação significativa, partimos para o levantamento das produções sobre formação continuada de professores na Educação Infantil com as quais dialogaremos.

A arquitetura que apresentamos para evidenciar nossa aproximação ao campo foi pensada em três movimentos. No primeiro, exploramos estudos que mapeiam a produção científica sobre formação continuada no cenário nacional. Assim, desenvolvemos uma interlocução com os estados da arte/estados do conhecimento que empreendem um levantamento bibliográfico sobre a formação de professores, focalizando a formação continuada. No segundo movimento, aproximamo-nos um pouco mais, apresentando o levantamento que realizamos das produções sobre a temática em foco no banco da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), procurando mapear aspectos de caracterização quantitativa, com fim de conhecer o contexto dessa produção e, em seguida, tratamos dos aspectos ligados ao conteúdo dos trabalhos selecionados, no intento de construir uma relação dialógica com nossa pesquisa. No terceiro movimento, aproximamo-nos ainda mais, situando

nosso estudo no contexto das produções de nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa, Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Para tanto, com vistas à elaboração de um cenário acerca dessa temática, apresentamos as questões que orientam esse levantamento: como se configuram as iniciativas de formação continuada de professores da Educação Infantil nas produções acadêmicas? Quais aspectos desse campo se destacam nessas investigações? Quais os enfoques temáticos presentes nas pesquisas? Como a formação continuada é abordada nos estudos? Como os sujeitos são abordados nessas pesquisas?

Nesse movimento, assinalamos a definição da formação continuada como um direito dos profissionais da educação (BRASIL, 2015) e compreendemos que nossa pesquisa se insere numa cadeia dialógica em resposta a outros enunciados, na expectativa de gerar também novas indagações e respostas. Nessa busca, destacamos a concepção de encontro com o outro numa perspectiva de alteridade, compreendendo que esse encontro pode estar marcado por concordâncias e aproximações, mas também discordâncias e distanciamentos, reconhecendo o campo como dialógico e marcado por posicionamentos variados.

Após um primeiro contato com os bancos³ e o encontro com alguns estados da arte sobre o assunto pesquisado, optamos por eleger um único banco e construir uma revisão mais minuciosa de sua produção de teses e dissertações sobre a formação de professores na Educação Infantil. O *locus* escolhido para esta interlocução, como já mencionado anteriormente, foi a BDTD. A escolha desse banco se justifica pela intenção de darmos uma continuidade às pesquisas de revisão de literatura realizadas em nosso grupo de pesquisa, o Grufae, perquirindo mais detidamente um banco ainda pouco mapeado por outros colegas. Outra motivação para a escolha da BDTD foi o fato de não termos encontrado estados da arte ou do conhecimento sobre a formação de professores na Educação Infantil que tivessem sido construídos com trabalhos desse repositório.

³ No período de realização da busca, o banco da Capes encontrava-se em manutenção, disponibilizando para consulta apenas os trabalhos defendidos entre 2011 e 2012. Numa busca por estados da arte/estados do conhecimento, encontramos dois trabalhos que fizeram um mapeamento dessa produção disponível no banco da Capes sobre a temática formação de professores na Educação Infantil.

Com isso, seguimos para o diálogo com os estados da arte/estados do conhecimento no campo da formação continuada, com vista a apresentar um panorama da produção acadêmica nacional sobre o assunto.

3.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: DIÁLOGO COM OS ESTADOS DA ARTE/ESTADOS DO CONHECIMENTO

Para o encontro com os estados da arte/estados do conhecimento procuramos não criar barreiras, e sim ampliar as possibilidades de caminhos e fontes. A busca se deu, inicialmente, com o descritor formação de professores no sítio de busca do *google* e *google* acadêmico, no banco Capes periódicos e na BDTD. Seleccionamos três grandes trabalhos que mapeiam a produção e constituem-se em estados da arte e estados do conhecimento que têm como temática a formação de professores (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014). Ainda nos mesmos bancos, buscamos por trabalhos que fizessem uma revisão de literatura, do tipo estado da arte e/ou estado do conhecimento, sobre a produção de teses e dissertações que tematizassem a formação continuada na Educação Infantil, conteúdo que mais se aproxima de nosso objeto de pesquisa. Nessa busca seleccionamos mais três trabalhos que serão apresentados no tópico posterior.

Reconhecendo a relevância dos caminhos já percorridos por outros pesquisadores, buscamos construir com alguns deles um diálogo que nos permita traçar um panorama, por meio de diferentes olhares e perspectivas, das pesquisas sobre a formação continuada na Educação Infantil.

Nessa primeira aproximação com outras pesquisas, para tratar de maneira mais ampla da formação de professores no contexto brasileiro, destacamos o estudo de André (2002). Este estudo objetiva apresentar uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área entre os anos 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 1992 a 1998. Tendo em vista que optamos, neste trabalho, por fazer um levantamento de teses e dissertações, também no diálogo com os

estados da arte/do conhecimento, focalizamos a análise dos dados referentes às pesquisas de mesma natureza.

Assim, o trabalho de André (2002) nos diz que a análise das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996 mostra que, dos 284 trabalhos sobre formação do professor, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.

Sobre a formação continuada, temática central de nossa pesquisa, segundo o estudo, os trabalhos analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). É importante destacar que, como já mencionado anteriormente, no universo de trabalhos selecionados, apenas 14,8% trata especificamente da formação continuada. Entretanto, a variedade de aspectos focalizados é consideravelmente grande, incluindo diferentes níveis e etapas de ensino, contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática).

Na análise das categorias abordadas, é possível apontar que a identidade e a profissionalização docente recebem destaque no estudo como tema emergente que “abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero” (ANDRÉ et al, 1999).

Para além da análise realizada pelas autoras, o estudo evidencia uma grande variedade nas temáticas pesquisadas. Essa variedade apresenta o campo da formação de professores como rico e múltiplo, com inúmeras possibilidades de investigação, revelando a necessidade do investimento na produção de conhecimento acerca da temática.

Prosseguimos no diálogo com os estados da arte/estados do conhecimento, apresentando o trabalho de Brzezinski e Garrido (2006), que integra a série Estado do Conhecimento, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O estudo mapeou as produções de teses e dissertações sobre

formação de professores defendidas entre 1997 e 2002. O trabalho sinaliza para um considerável aumento no número de produções sobre a temática, ainda que o percentual de interesse na formação continuada permaneça praticamente o mesmo. Do total de 742 produções, 115 focalizam a formação continuada, o que representa 15% delas.

As pesquisas sinalizam uma mudança de concepção de formação continuada observada como oportunidade de reflexão, por vezes em articulação com a universidade. Observa-se, também, um crescente investimento das Secretarias de Educação em programas ou projetos de formação de professores e a apresentação da escola como novo espaço de reflexão a ser considerado e reconhecido no processo de formação de professores.

Na continuidade da construção desse levantamento, acrescentamos o trabalho mais atual de Brzezinski (2014), que também integra a série *Estado do conhecimento*. Esse trabalho trata da formação de profissionais da educação de 2003 a 2010 e, portanto, dá seguimento ao levantamento anterior. O trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro, apresenta um mapeamento das produções de 2003 a 2007. Foram analisados 574 trabalhos, defendidos no período desses cinco anos, dos quais 78 tratam da temática da formação continuada, o que corresponde a 14% do total. O restante dos trabalhos tematiza identidade e profissionalização docente (22%), formação inicial (16%), políticas e propostas de formação de professores (13%), concepções de docência e de formação de professores (3%) e revisão de literatura (2%).

No segundo capítulo, a autora complementa seu levantamento com uma análise das produções de 2008 a 2010. Os novos dados permitem a realização de comparações entre os resultados da pesquisa. As categorias sinalizadas pelos trabalhos foram: concepções de docência e de formação de professores (7%), políticas e propostas de formação de professores (10%), formação inicial (29%), formação continuada (12%), trabalho docente (23%), identidade e profissionalização docente (18%) e revisão da literatura (1%).

Com a análise desses dados, é possível notar que o interesse pela temática da formação continuada se mantém estável, em torno de 15%. Ainda que não apresente um percentual alto, se comparado ao de temáticas emergentes como a do trabalho

docente, a pesquisa sobre o assunto guarda sua relevância na constituição do tema educacional mais amplo.

Outro dado importante para um destaque nos levantamentos da série *Estados do Conhecimento* é a observação de um interesse crescente por parte das Secretarias de Educação em investir em programas de formação de professores. Esse dado está situado no tempo e aponta para um contexto de mudanças vivido no período, em função da visão da formação continuada como um direito do professor e um dever da instituição mantenedora. Os dados apresentados são especialmente relevantes para nosso estudo, na medida em que dialogam com nossos interesses de pesquisa, tendo em vista que pretendemos pesquisar os sentidos dos professores sobre sua participação em um projeto de formação continuada desenvolvido por uma Secretaria de Educação.

Com essas análises, avançamos um pouco mais na construção do cenário das produções, apresentando uma análise de trabalhos que realizam o levantamento de produções que tematizam a formação continuada no contexto da Educação Infantil.

3.1.1 Estado do conhecimento sobre Formação Continuada na Educação Infantil: outros diálogos

Na intenção de construirmos uma interlocução qualificada que se aproxime ainda mais de nossa temática de pesquisa, selecionamos, também de modo amplo, como nos estudos analisados anteriormente, quatro trabalhos que apresentam um levantamento de estudos sobre o assunto de nosso interesse.

Os trabalhos selecionados apresentam enfoques diferenciados, mas partilham do mesmo escopo temático, com o propósito de desenvolver um estudo das produções acerca da formação continuada na Educação Infantil. Dos quatro trabalhos selecionados, três estão publicados em periódicos e apresentam um estudo das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes, nos anos 2011 e 2012 (MEINICKHE; PORTAL, 2014; SANTOS; PEREIRA, 2015; SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016), e o quarto trabalho é uma dissertação de mestrado que realiza um estudo das dissertações e teses da região sudeste publicadas também no Banco da Capes no período de 1996 a 2006 (SANTOS, 2008).

Esses trabalhos apresentam enfoques diferenciados: a formação continuada com vistas à inteireza do Ser (MEINICKE; PORTAL, 2014), o levantamento das abordagens de pesquisa sobre a formação continuada na Educação Infantil (SANTOS; PEREIRA, 2015) e o papel da brincadeira na formação continuada da Educação Infantil (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016).

Em cada um desses estudos, as produções foram selecionadas e analisadas com perspectivas e intenções diferentes, o que nos direciona a uma análise mais pontual acerca de cada trabalho, buscando encontrar aproximações e destacar as contribuições mais relevantes para essa discussão.

Assim, a respeito da concepção de formação continuada, os trabalhos apontam que os estudos se aproximam de uma compreensão processual, com a finalidade de buscar o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático, no contexto de trabalho (MEINICKE; PORTAL, 2014), sendo vista como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (SANTOS; PEREIRA, 2014) que ocorre em consonância com a prática pedagógica (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016).

Com relação às temáticas de pesquisa, Rúbia Santos (2008) afirma que a produção acadêmica entre 1996 e 2006 privilegia temas como perfil do professor e políticas públicas. Já os estudos da produção de 2011 e 2012 indicam que o conjunto dos trabalhos focaliza ora o professor, sua vida e prática, ora cursos de áreas específicas, apresentando variadas experiências de aprendizagem docente (MEINICKE; PORTAL, 2014), e evidenciam um movimento acadêmico que tem buscado reflexões aprofundadas sobre a profissionalização dos docentes da Educação Infantil (SANTOS; PEREIRA, 2015).

Para uma melhor compreensão do cenário constituído a partir da escolha das temáticas abordadas nos trabalhos, recorreremos ao estudo de Santos e Pereira (2015), que desenvolve uma análise dos temas e objetos de estudo, apurando cinco categorias teóricas. Partindo das categorias apuradas, apresenta uma análise quantitativa, registrando a ocorrência de cada tema, são eles: práticas docentes e pedagógicas (37%), formação pessoal e profissional (25%), políticas de formação de professores da Educação Infantil (19%), concepções educacionais (13%) e formadores de formadores (6%).

Esse panorama nos possibilita perceber que as práticas pedagógicas configuram um percentual considerável das pesquisas, apontando para a indicação da formação como recurso privilegiado para o enriquecimento do trabalho educativo (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016). Ainda no mesmo escopo, outra consideração importante diz respeito a uma tendência intervencionista, observada por Rúbia Santos (2008), na medida em que os pesquisadores se assumem como formadores no contexto de sua pesquisa e não como meros observadores.

Assim, prosseguimos com o diálogo em busca de uma aproximação ainda maior com nossas intenções de pesquisa, estabelecendo, no tópico que segue, uma interlocução com a produção acadêmica da BDTD sobre formação continuada na Educação Infantil.

3.2 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

A BDTD foi lançada oficialmente no final do ano de 2002 e tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior. Segundo informações contidas no próprio sítio, a BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep).

A iniciativa possibilitou o desenvolvimento de um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações com a capacidade de reunir as publicações brasileiras e atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não dispõem de sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais.

Assim, o banco constitui-se numa importante ferramenta para a disseminação e visibilidade das pesquisas desenvolvidas por brasileiros, tanto no meio acadêmico quanto em outros âmbitos educacionais e se destaca por disponibilizar, na íntegra, o conteúdo das teses e dissertações defendidas. Na observação dessas características e de outras já apresentadas anteriormente, reiteramos a escolha da BDTD como banco e ser perquirido e seguimos apresentando o caminho percorrido e os achados dessa caminhada.

Considerando nosso objeto de estudo e os estudos de revisão, identificamos os descritores *formação de professores*, *formação continuada*, *formação contínua*, *educação infantil*, *formação em serviço*, *programa de formação* e *projeto de formação* para fins de composição de nosso conjunto.

Assim, na construção dos caminhos para o encontro com nossos interlocutores, sempre selecionando o campo de busca “assunto”, iniciamos a busca⁴ na BDTD com as palavras-chave *formação de professores*, termo mais abrangente que se relaciona diretamente com nosso objeto de pesquisa. Com ele encontramos 5.866 trabalhos, sendo 3.862 dissertações e 2.004 teses. Buscamos também conhecer quantos trabalhos configuram neste banco sobre a *Educação Infantil*, termo que se articula com nossa temática. Acerca dele encontramos 1.521 produções sendo 1.131 dissertações e 390 teses. Por nosso objeto de pesquisa situar-se mais especificamente na *formação continuada de professores*, este foi o próximo termo utilizado e, com ele, encontramos 510 trabalhos, sendo 370 dissertações e 131 teses. Afunilando a pesquisa, combinamos os termos *formação continuada de professores* e *educação infantil*, etapa educacional na qual se encontra nosso interesse de pesquisa, e com eles encontramos 205 trabalhos, sendo 150 dissertações e 55 teses. Na busca por palavras-chave que aproximassem ainda mais os achados do objeto de pesquisa, combinamos os termos *formação continuada de professores*, *formação em serviço*, *programa de formação* e *projeto de formação*, sempre associados ao termo *educação infantil*. Esta combinação nos trouxe um total de 35 trabalhos, sendo 24 dissertações e 11 teses. Numa primeira leitura de títulos e resumos, das 35 produções encontradas, 7 foram descartadas por tratarem de outras temáticas, por apresentarem enfoque numa determinada área de conhecimento ou por trazerem a formação continuada como recomendação, não como foco de estudo. Assim, o conjunto com o qual trabalhamos está composto por 28 produções, sendo 22 dissertações e 6 teses. O número de trabalhos encontrado após esta seleção nos pareceu suficiente para a construção de um panorama significativo sobre a temática, sem interferir na possibilidade do desenvolvimento de uma interlocução mais aproximada, quando esta se fizer necessária.

⁴ O levantamento foi realizado no ano de 2016. No início do ano de 2018, atualizamos os dados buscando também trabalhos defendidos em 2017.

Circunscrevendo os trabalhos selecionados no campo da formação continuada de professores da Educação Infantil e, mais especificamente, no diálogo com projetos ou programas de formação continuada. Assim, apresentamos no Quadro 1 as informações primeiras acerca dos trabalhos estudados, o que nos permite compôr um panorâma do conjunto selecionado.

Quadro 1: Panorâma das produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Ibcit - 2003 - 2017

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	ORIENTADOR	Título
2003	UFSCar	Maria Inês Crnkovic Octaviani	Profa. Dra. Itacy Salgado Basso	As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural
2004	Universidade Federal de Uberlândia	Cirlei Evangelista Silva	Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha	Formação continuada de educadoras infantis: uma proposta de intervenção
2006	PUC de Campinas	Silvia Regina Pincerato Petrilli	Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo	Prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada
2007	UFSC	Dalânea Cristina Flôr	Professoras Dras. Jucirema Quintero e Maria Isabel Serrão	Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?
2007	UNICAMPI	Jane Vignado	Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado	Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil
2007	UNESP	Viviam Hatisuka Imai	Profa. Dra. Célia Maria Guimarães	Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil
2009	Universidade de São Paulo	Maria Paula Vignola Zurawski	Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância
2009	UNICAMPI	Roberta Rocha Borges	Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis	Curso de extensão universitária proepre : contribuição para formação de professores da creche
2010	UFRGN	Soraneide Soares Dantas	Profa. Dra. Neide Varela Santiago	A formação / ação multiplicadora da prática infantil: um estudo das práticas formativas do pdepe rn.
2010	UNINOVE	Thatiana Francelino Guedes Pineda	Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino	A formação docente em educação infantil no tatame educacional: ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação continuada
2010	USP	Márcia Rigoldi Simões	Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech	O programa de educação continuada. Formação universitária (PEC) - municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil
2011	PUC São Paulo	Marta Maria Gonçalves Balbé	Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann	A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da instituição adventista do Paraná: Regional Norte
2011	PUC Campinas	Maria Cristina de Oliveira	Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Megid	A educação infantil pública de campinas e a formação continuada de professores: de qual formação falamos?

2012	PUC São Paulo	Dayse Gonçalves	Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil
2012	UFRGS	Nureive Goularte Bissaco	Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe	Formação continuada : uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica
2014	UFMA	Rosyane de Moraes Martins Dutra	Profa. Dra. Maria Alice Melo	Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil
2014	UFPR	Rozane Marcelino de Barros	Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros	A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil
2014	UFSC	Edna Aparecida Soares dos Santos	Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha	A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis
2014	UFRGS	Paloma Dias Silveira	Profa. Dra. Margarete Axt	Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores
2014	UFRGS	Cacilda Rafael Nhanisse	Profa. Dra. Margarete Axt	Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico
2015	Universidade Metodista de São Paulo	Cintia de Cássia Silva Sales	Profa. Dra. Zeila de Brito Demartini	A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo
2015	UNINOVE	Angélica de Almeida Merli	Profa. Dra. Roberta Stangherlim	O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil
2016	UNESP	Keila Santos Pinto	Profa. Dra. Laura Noemi Chalhuh	Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola
2016	Universidade Federal da Bahia	Mônica Martins Samia	Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho	Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil
2017	Universidade do Sul de Santa Catarina	Eloisa Fileti de Sousa	Profa. Dra. Márcia Buss-Simão	A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (Amurel)
2017	Universidade Federal de Goiás	Adriana Silva Damião	Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural
2017	UFSCar	Andressa de Oliveira Martins	Prof. Dra. Aline Sommerhalder	Que saberes anunciam profissionais da educação infantil? Um estudo em contexto de uma formação in lócus
2017	Universidade Federal do Pará	Flávia Costa do Nascimento	Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada em Belém- Pará

Fonte: Elaborado pela autora do texto

Nesse conjunto de trabalhos selecionados, abordamos os indicadores encontrados na dialogia com a produção, tais como: temporalidade, regionalidade, instituição de pesquisa, natureza das produções, temática abordada, objetivos dos trabalhos, concepções de sujeito e de formação continuada, identificando as principais contribuições dos trabalhos, numa retomada das questões levantadas no início desse levantamento.

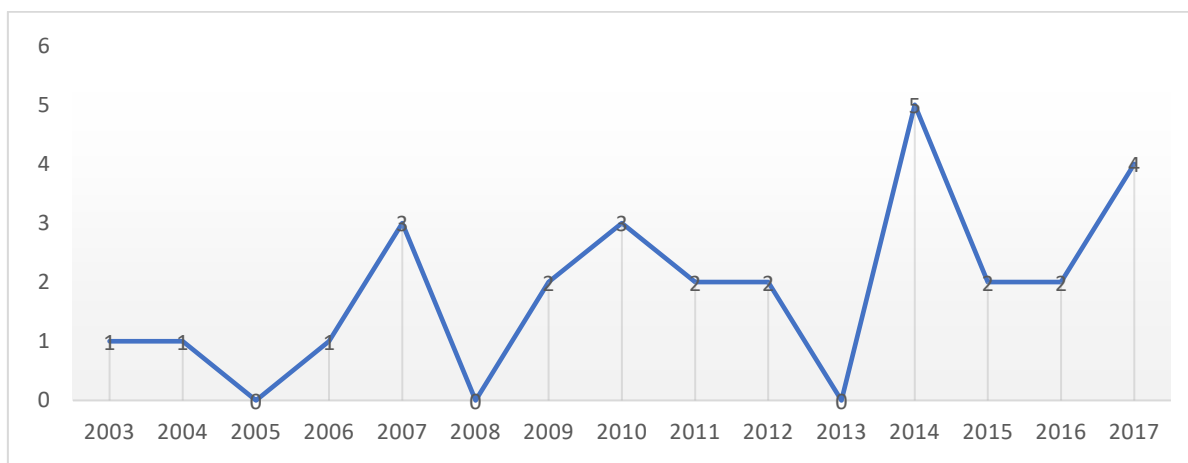
A partir disso, seguimos para o próximo tópico, em que tratamos sobre os aspectos materiais encontrados na amostra reunida.

3.2.1 Aspectos da materialidade: dialogando com os dados encontrados

Na continuidade da busca por desenvolver uma interlocução com as produções selecionadas, neste subtópico apresentamos aspectos da materialidade dos achados na BDTD. Considerando que o banco pesquisado foi criado oficialmente em 2002, o próprio banco já nos impõe um recorte temporal que, coincidentemente, parece-nos bastante significativo, já que o projeto de formação ao qual nossa pesquisa se vincula teve seu início na mesma época. Dada a relevância do tempo em nossa pesquisa, trabalharmos com os achados desse período guarda sua significância.

Assim, iniciamos levantando as datas de defesa das publicações selecionadas, a fim de situá-las no contexto de sua temporalidade. No gráfico 1, apresentado a seguir, podemos observar que as produções selecionadas estão situadas entre os anos de 2003 a 2017. Observamos um crescimento irregular nas produções, numa análise anual, tendo em vista que, em alguns anos desse período, nenhuma produção foi encontrada, e noutros destaca-se um ligeiro crescimento no interesse pela temática, que apresenta seu ponto culminante no ano de 2014 e uma retomada em 2017. Nosso trabalho, então, insere-se na esteira dessa temática, na intenção de contribuir para preencher as lacunas existentes e favorecer o crescimento de pesquisas sobre as iniciativas de formação continuada no âmbito dos municípios.

Gráfico 1 – Ano das Produções selecionadas na BDTD – 2003 a 2017.



Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

É importante destacar que o recorte temporal mais amplo que fizemos, considerando as características do banco, dá-nos a possibilidade de construir um mapeamento mais abrangente da produção acerca da temática perquirida. Com esse destaque, seguimos apresentando a Tabela 1, que informa as instituições nas quais os trabalhos foram defendidos, a localização dessas instituições, a quantidade de trabalhos desenvolvidos em cada uma dessas instituições e a natureza de cada trabalho.

Tabela 1 – Distribuição das produções selecionadas por instituição, local e natureza.

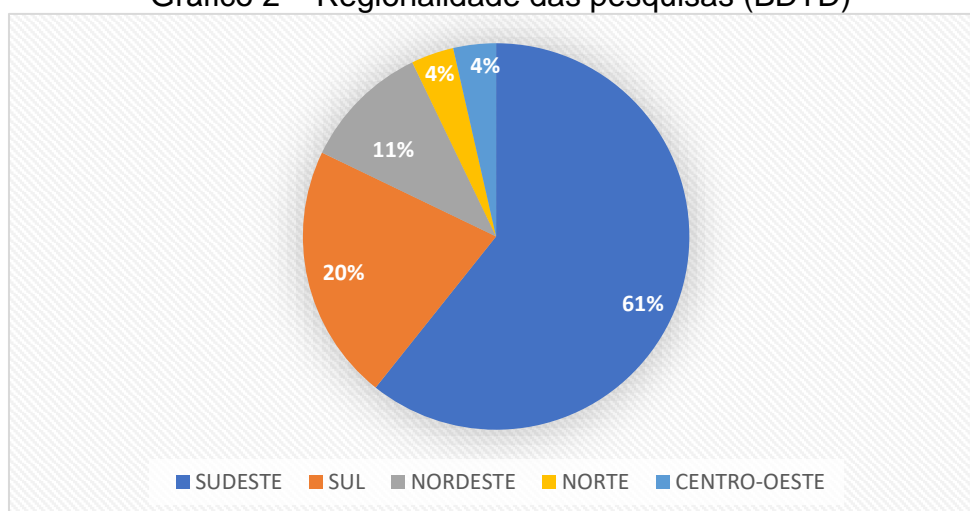
INSTITUIÇÃO	LOCAL/ESTADO	TESES	DISSERTAÇÕES	PRODUÇÕES
PUC - Campinas	Campinas - SP	-	02	02
PUC - São Paulo	São Paulo - SP	01	01	02
UFMA	São Luiz - MA	-	01	01
UFPR	Curitiba – PR	-	01	01
UFRGN	Natal – RN	-	01	01
UFRGS	Porto Alegre – RG	01	02	03
UFSC	Florianópolis – SC	-	02	02
UFSCar	São Carlos - SP	01	01	02
UNESP	São Paulo - SP	-	01	01
UNESP	Rio Claro - SP	-	01	01
UNICAMPI	Campinas - SP	02	-	02
UNINOVE	São Paulo - SP	-	02	02
UNISUL	Tubarão - SC	-	01	01
UFBA	Salvador - BA	01	-	01
UFG	Catalão-GO	-	01	01
UFU	Uberlândia - MG	-	01	01
UFPA	Belém – PA	-	01	01
Universidade Metodista de São Paulo	São Bernardo Do Campo - SP	-	01	01
USP	São Paulo - SP	-	02	02
TOTAL		06	22	28

Fonte: Elaborada pela autora do texto

Quanto à quantidade e natureza dos trabalhos, observamos que, apesar de haver uma quantidade maior de dissertações (21), a quantidade de teses (7) também é significativa, o que pode indicar um aumento na oferta de vagas em programas de pós-graduação. Esse cenário inicial apresentado na tabela acima permite identificar 18 diferentes instituições de ensino e pesquisa investindo em trabalhos no escopo temático do levantamento e permite também observar algumas das instituições que estão vinculadas à BDTD pela publicação de seus trabalhos.

Além dessas observações, as informações nele apresentadas suscitam o levantamento de outras questões para serem respondidas no decorrer das análises. Dentre elas, destacamos a necessidade de identificar em quais regiões brasileiras essas pesquisas estão situadas, uma vez que, na observação dos locais das instituições, há uma recorrência de trabalhos apresentados no estado de São Paulo (16 trabalhos). Esse dado já coloca o estado com a maioria dos trabalhos e nos leva a questionar onde estão situados os demais, visto que, com essa identificação, é possível uma melhor visualização da distribuição da produção selecionada pelo território nacional. Assim, apresentamos a síntese desse levantamento quanto a regionalidade das instituições e, consequentemente das pesquisas no gráfico 2.

Gráfico 2 – Regionalidade das pesquisas (BDTD)



Fonte: Elaborado pela autora do texto.

Na observação da regionalidade identificada na totalidade das pesquisas, verifica-se a predominância dos trabalhos na região Sudeste (61%), seguidos da região Sul (20%), Nordeste (11%), as regiões Norte (4%) e Centro-Oeste (4%) com o mesmo

percentual de trabalhos. Resultado que reitera características de um país continental, com singularidades demográficas e oportunidades desiguais. Se considerarmos que a região sudeste é a mais populosa, e “com demandas mais elevadas de profissionais da educação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), se comparadas às demais regiões, em especial às regiões Norte e Centro-Oeste, que são regiões menos populosas.

Na articulação com nossa pesquisa, cabe evidenciar que, apesar de a maioria dos estudos desenvolvidos situarem-se na região Sudeste, se retomarmos a Tabela 1, é possível observar que nenhum dos estudos encontrados no escopo selecionado foi desenvolvido em nosso estado. Ainda que consideremos que o banco pesquisado não reúne a totalidade das pesquisas desenvolvidas, o dado sinaliza para uma lacuna que nos interessa preencher.

Após a apresentação dos aspectos da materialidade do conjunto, com a finalidade de compor um cenário da produção analisada no banco, situando-as quanto a temporalidade, regionalidade e quantidade, damos continuidade na composição desse cenário, apresentando a análise de dados relacionados à textualidade dos trabalhos elencados.

3.3 O ENCONTRO COM O “OUTRO”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A leitura dos trabalhos selecionados possibilitou um diálogo com os dados apresentados em cada estudo, permitindo, assim, o estabelecimento de uma interlocução mais qualificada com aqueles cujo escopo temático mais se aproximou ao enfoque de nossa pesquisa. Para construir essa interlocução, partimos para a identificação do enfoque temático de cada trabalho, por meio da análise de seu objeto e de seus objetivos de estudo.

Na exploração dos objetivos, no conjunto dos 28 trabalhos, observamos a escolha dos verbos *analisar* (33%), *compreender* (18%), *pesquisar* (7%), *conhecer* (7%), e *identificar* (7%). Já os verbos *propor*, *desenvolver*, *implementar*, *elaborar*, *construir*, *reconstruir* e *criar* representam 4%, cada um, sendo utilizados um em cada trabalho. O reconhecimento desses verbos nos leva a inferir que o conjunto dos trabalhos pode ser dividido em dois grandes grupos temáticos: o de compreensão e análise do campo, com os verbos analisar, compreender, conhecer, pesquisar e identificar, que, juntos,

totalizam 72% dos trabalhos e sinalizam para o interesse no desenvolvimento de estudos relacionados ao conhecimento sobre a temática pesquisada; e o grupo de intervenção, com os verbos propor, implementar, elaborar, construir, reconstruir e criar, que, juntos, somam 28%. Apesar de esse grupo representar uma minoria no conjunto analisado, ele indica um significativo quantitativo de trabalhos com escopo intervencionista no campo pesquisado.

Quanto à metodologia escolhida para o alcance dos objetivos propostos, optamos por apresentar a terminologia informada pelos autores em seus trabalhos acerca da abordagem por eles escolhidas. Assim, identificamos a indicação das seguintes abordagens: pesquisa-formação (2), estudo de caso (3), pesquisa bibliográfica (2), análise de registro (2), pesquisa-ação (2), investigação-ação (1), pesquisa-intervenção (1), pesquisa participante (1), desenvolvimento aplicado no contexto educacional (1), materialismo histórico-dialético⁵ (1), e narrativa (2). Ainda, quatro trabalhos analisados informavam apenas que a pesquisa é de abordagem qualitativa, não especificando a metodologia utilizada, quatro informam procedimentos como metodologia e três não informavam sobre a abordagem metodológica, mencionando apenas os procedimentos utilizados para a produção dos dados.

Cabe observar que a definição metodológica das pesquisas ainda nos parece um desafio, considerando a dificuldade que tivemos para compreender a abordagem metodológica declarada pelos autores. Observamos uma certa confusão em alguns estudos, que acabaram por explicitar apenas os procedimentos adotados, sem mencionar a metodologia de pesquisa que daria suporte ao uso dos procedimentos, ou ainda, informando procedimentos como metodologias de pesquisa. Ainda assim, a variedade metodológica observada sinaliza para a riqueza e complexidade do campo e se articula, de modo singular, com os diferentes modos de olhar para esse campo, na tentativa de compreendê-lo e/ou nele intervir.

Na articulação dos dados com nossos interesses de pesquisa, além de identificarmos que alguns trabalhos pesquisam por meio dos enunciados dos sujeitos, destacamos nesse conjunto dois estudos que utilizam a metodologia narrativa, no âmbito da

⁵ Apresentado pelo autor como proposta metodológica de desenvolvimento da pesquisa.

abordagem (auto)biográfica, metodologia com a qual optamos por desenvolver nossa pesquisa.

Em confluência com os objetivos de pesquisa e abordagens metodológicas escolhidas, segue também a apresentação dos procedimentos identificados nas produções. Destacamos que cada pesquisa, na maioria das vezes, elegeu mais de um procedimento para a produção dos dados. São eles: análise documental (8), entrevista (8), questionário (8), diário de campo (3), memoriais (2), reuniões (1), relatório (1), grupo de discussão (1), grupo focal (1), roda de conversa (1), depoimento (1), conversa (1), aplicação de escala de empenho (1), revisão de literatura e (1) aplicação de pré-teste e pós-teste (1). Tal como na categoria da abordagem metodológica, a variedade de procedimentos indica uma variedade de intenções comunicativas com o campo.

No movimento de identificação dessa variedade de modos de compreensão do contexto, o próximo destaque que apresentamos na análise do conjunto da produção é o das temáticas pesquisadas. Circunscrevendo novamente os trabalhos selecionados sobre formação continuada de professores da Educação Infantil e, mais especificamente, na interlocução com projetos e/ou programas de formação continuada em serviço, apresentamos a variedade de focalizações temáticas escolhidas pelos pesquisadores.

Analisando o enfoque temático apresentado em cada uma das 28 produções selecionadas, identificamos, a respeito da formação continuada na Educação Infantil, o aparecimento de 7 diferentes temáticas. Ressaltamos que o modo de olhar para os trabalhos e circunscrever as temáticas está restrito ao nosso modo singular de produção de sentidos. Com esse destaque, seguimos apresentando a apuração da quantidade de trabalhos por cada enfoque temático identificado, evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2 – Temáticas das produções analisadas (BDTD)

Nº	TEMÁTICAS	PRODUÇÕES
1	Análise de projeto/programa de formação continuada	08
2	Elaboração de proposta de formação continuada	07
3	Análise de formação continuada pela perspectiva do professor	05
4	Análise de resultados da participação em formação continuada	03
5	Compreensão de processos de formação	03

6	Análise da produção acadêmica sobre formação continuada na EI	01
7	Análise de prática por meio da participação na formação	01
TOTAL		28

Fonte: Elaborada pela autora deste texto.

Observamos, então, que a maioria dos trabalhos selecionados se propõe a desenvolver uma análise de programas ou projetos de formação continuada (29%), seguidos dos que apresentam como temática a elaboração de uma proposta ou modelo de formação continuada na Educação Infantil (25%) e dos que desenvolvem uma análise dessa formação sob a perspectiva do professor (18%). Identificamos, também, produções que apresentam as temáticas de análise de resultados da participação em formação continuada (11%) e de compreensão dos processos de formação (11%). E com menor incidência estão as temáticas de análise da produção acadêmica sobre a formação de professores (3%) e análise da prática pedagógica por meio da formação continuada (3%). Nesse quadro, cabe lembrar que nós também nos inserimos no propósito de aproximação a um projeto específico de formação continuada, dialogando com o quantitativo de maior destaque apurado (08), dialogando também com o propósito de compreensão de processos de formação (03).

Reiteramos a complexidade que reside no movimento de buscar a temática dos trabalhos, num reconhecimento de que o agrupamento que fazemos não se dá no interesse de conformar os trabalhos em classificações estanques, mas sim num esforço de compreendê-los e com eles dialogar. Assim, a análise da variedade de tematizações encontradas no escopo dos trabalhos reunidos permite reafirmar a riqueza do campo e as inúmeras possibilidades de olhar para ele, com o intuito de melhor compreendê-lo e nele intervir. Desse modo, na interlocução com os diferentes enfoques observados em cada trabalho, nos propomos a dialogar com os principais resultados assinalados nas pesquisas.

A leitura dos trabalhos selecionados, mais especificamente dos resultados apresentados em cada trabalho, permitiu-nos identificar os indicadores que podem contribuir para uma melhor compreensão acerca do que o meio acadêmico, em particular o que está circunscrito nesse conjunto de trabalhos, sinaliza sobre o campo da formação continuada na Educação Infantil. Em princípio, elegemos duas categorias que demarcam nossos interesses de pesquisa, que chamaremos de eixos. São eles:

abordagem dos sujeitos nas pesquisas sobre formação continuada e abordagem da formação continuada. No interior desses eixos categóricos, outros indicadores se apresentam e nos possibilitam tecer um panorama variado acerca do que os resultados das pesquisas apontam.

No eixo *abordagem dos sujeitos nas pesquisas sobre formação continuada*, podemos destacar o aparecimento das categorias *criança* (FLÔR, 2007; NHANISSE, 2014; SALES, 2015), *professor* – sendo este o principal sujeito dessa interlocução –, *formador, pesquisador, relações interpessoais e protagonismo docente*.

Na abordagem da categoria *criança*, Flôr (2007) anuncia que grande parte dos trabalhos que tematizam a formação continuada na Educação Infantil aborda a categoria criança, ainda que com diferentes nomenclaturas, enquanto a categoria infância quase não aparece nos textos analisados.

Ainda que saibamos que o professor se constitui como principal sujeito da formação continuada, é relevante considerar as ponderações da autora, tendo em vista que a atuação do professor está vinculada às suas concepções. Ou seja, “[...] a maneira como o professor organiza o tempo, o espaço e as atividades para os bebês e crianças pequenas, reflete suas concepções de infância, de educação infantil, de desenvolvimento e de aprendizagem” (ZURAWSKI, 2009, p. 21). Nessa perspectiva, nos trabalhos que propõem uma intervenção no campo da formação continuada, considerar as especificidades da Educação Infantil implica em considerar o sujeito para quem nossa atuação docente se destina.

Nesse sentido, assinalamos a relevância de, na análise das produções que tematizam o assunto em estudo, considerar a abordagem da criança na dialogia com o contexto da Educação Infantil, tendo em vista que o campo sofre constantes mudanças que, muitas vezes, estão diretamente relacionadas às diferentes concepções de infância e de criança de cada sociedade, em cada tempo histórico. Essas diferentes concepções de criança e de infância têm implicações diretas no modo como a formação de professores é concebida e desenvolvida.

Os trabalhos analisados afirmam que a formação continuada deve ser pensada considerando a criança como um sujeito que tem direito à voz e é dotado de competências (SALES, 2015). Portanto, o trabalho do professor deve permitir que a

voz da criança seja ouvida e considerada nos processos educativos (NHANISSE, 2014), em um ato de comprometimento com o desenvolvimento infantil, na relação adulto-criança (IMAI, 2007).

Na mesma direção, passamos à categoria *professor*, com o trabalho de Martins (2017), que reitera a importância da pesquisa na Educação Infantil como maneira de olhar mais atentamente para os saberes docentes construídos e reconstruídos na atuação com bebês e crianças pequenas. Outro ponto importante, abordado também pela mesma autora, refere-se à relação que se estabelece entre a profissionalidade e a identidade, ou seja, a identidade do professor impacta em sua atuação profissional, a depender de seus gostos, preferências, saberes e experiências (MARTINS, 2017).

Ainda na categoria professor, Damião (2017) chama a atenção para o fato de que as professoras, em sua pesquisa, não apresentam um conhecimento científico e crítico sobre o desenvolvimento da criança pequena e sobre quais atividades poderiam ser mais adequadas para a faixa etária de zero aos três anos. Associada a essa observação, a autora também evidencia que os professores se sentem desvalorizados, tanto pelos gestores quanto pelos responsáveis pelas crianças matriculadas na instituição. Destaca, ainda, que:

Essa desvalorização social, faz parte da história da educação infantil. Uma vez que, desde o início da educação infantil no Brasil, havia uma ideia de qualquer pessoa, do sexo feminino, de boa vontade, que tivesse o dom, que soubesse cuidar de crianças, tal como cuidava dos próprios filhos, poderia ser profissional da creche (DAMIÃO, 2017, p. 83).

Na sequência da composição desse quadro, Nascimento (2017, p. 20) afirma que “o aligeiramento das formações iniciais privilegia a certificação de professores em larga escala, sem que haja na mesma proporção a elevação da qualidade do conhecimento que essa formação traria a esses professores”. Desse modo, defende uma formação continuada que “concebe os professores como intelectuais com autonomia para pensar e organizar a educação”.

Assim, pesquisas sobre a formação continuada (DAMIÃO, 2017; NASCIMENTO, 2017) apontam para uma forte articulação com a formação inicial, revelando certa fragilidade com reverberações na atuação do professor e na formação continuada, tendo em vista que:

[...] a forma como se delinea a construção da aprendizagem profissional em contexto de formação inicial de professores é primordial na definição do tipo de conhecimentos produzidos e (re) apropriados pelos estudantes, bem como a sua identidade enquanto profissionais (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018, p. 77).

No espaço da formação e da pesquisa, as categorias do *formador e pesquisador* se interpenetram, uma vez que grande parte das pesquisas abordadas compartilham a intenção de analisar ou compreender projetos, programas ou processos de formação e apresentam, em sua maioria, o pesquisador como partícipe desses processos na modalidade continuada. Nessa direção, Pinto (2016) destaca a importância do reconhecimento nas pesquisas em ciências humanas de que o pesquisador é influenciado pelo contexto, pois ao se envolver com o contexto pesquisado ele potencializa sua participação e a participação dos demais envolvidos no processo de pesquisa. Esse é um achado importante que dialoga com o modo como concebemos o encontro com os sujeitos de nossa pesquisa, tendo em vista que a vivência do pesquisador está implicada com as vivências dos sujeitos da pesquisa na participação do projeto estudado.

Na categoria *relações interpessoais*, os trabalhos, além de chamarem a atenção para a importância do investimento na relação adulto-criança (IMAI, 2007), destacam o estabelecimento de uma relação de confiança entre o grupo docente e o pesquisador, apontada pelos próprios professores como essencial, na medida em que observam nessa relação a valorização de suas práticas (MERLI, 2015). Desse modo, assinalam para a necessidade de um cuidado com o clima organizacional no encontro com os sujeitos da formação e/ou da pesquisa, um clima de respeito e confiança nos processos de formação e inovação (GONÇALVES, 2012).

Ainda na categoria *relações interpessoais*, Petrilli (2006) destaca que, ao longo do exercício da sua profissão, por meio da relação afeto-trabalho, as professoras vão construindo suas representações e produzindo sentidos no espaço único e compartilhado da instituição de Educação Infantil. Assim, com nosso referencial, compreendemos que, nesse movimento de produção de sentidos, o sujeito vai, no encontro com o outro, constituindo-se professor da Educação Infantil.

Acerca dessa constituição, outra importante categoria que emerge dos trabalhos, ainda no eixo sujeitos, é a do *protagonismo docente*. Gonçalves (2010) assinala que os professores devem ser vistos não apenas como protagonistas das mudanças que

realizam em suas práticas, mas, especialmente, como protagonistas dos processos de construção de conhecimento de natureza pedagógica e didática. Para tanto, é fundamental que o professor participe de sua formação, como principal sujeito, numa relação de interação com o formador em seu contexto de atuação (BISSACO, 2012). Assim, as propostas de formação continuada, em cujo planejamento a equipe docente se envolve, motivam o desenvolvimento da autonomia não apenas do professor, mas também da própria instituição (DUTRA, 2014).

Ainda na categoria protagonismo docente, Edna Santos (2014) assinala que as expectativas dos professores da Educação Infantil acerca da formação continuada revelam uma necessidade de reconhecimento de suas experiências e saberes. Nessa perspectiva, os processos de formação continuada devem promover um

[...] deslocamento do foco em suas carências ou incompletude, para a valorização de seu papel social, respeitando suas condições e direitos historicamente constituídos como profissionais responsáveis pela socialização, cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos de idade (SANTOS, 2014, p. 243).

Assim, os trabalhos convergem ao afirmarem a importância do desenvolvimento da autonomia docente, não negando a necessidade de profissionalização do professor, justificada por uma insuficiência de conhecimentos sobre a natureza do papel do professor de crianças pequenas. Essa insuficiência se revela na observação de que muitas de suas maneiras de agir partem do modelo das práticas do ensino fundamental (ZURAWSKI, 2009). Assim, os trabalhos sinalizam a necessidade de uma melhor preparação do professor na abordagem das especificidades do trabalho na Educação Infantil.

Nesse sentido, Borges (2009) acena para a necessidade de implementação de cursos específicos para a formação de professores de creche, que abordem o desenvolvimento global das crianças pequenas e os modos específicos de organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Assinala, ainda, que

[...] a criança pequena tem direito à educação nesse período inicial em que está vivendo, cabe ressaltar, no entanto, que não se trata de qualquer tipo de educação a ser oferecida nessa fase da vida e sim uma educação de qualidade. Isto porque a infância é única e determinante para a aprendizagem, sendo o período inicial absolutamente necessário para que ocorram as construções típicas dos períodos posteriores (BORGES, 2009, p. 36).

A formação continuada é apontada como um caminho para o desenvolvimento dessa profissionalização docente, de modo que passamos para o próximo eixo de análise, *abordagem da formação continuada*. Dessa análise, emergem as categorias *formação continuada como espaço de ressignificação da prática*, *organização da formação continuada*, *avaliação das experiências de formação continuada* e *troca entre os pares*.

O conjunto dos 28 trabalhos analisados reafirma a importância da formação continuada apresentando diferentes enfoques que justificam sua relevância para o campo educacional, marcando a importância de aprofundamento sobre o tema (BISSACO, 2012) e reforçando a formação continuada como espaço de possibilidade para o aprimoramento e ressignificação da prática por meio da reflexão (OLIVEIRA, M., 2011; BISSACO, 2012; BARROS, 2014; SALES, 2015).

Assim, na análise da categoria *formação continuada como espaço de ressignificação da prática*, Balbé (2011) destaca o reconhecimento, pelos professores, de se tratar de um processo importante de contextualização das relações entre teoria e prática, no reconhecimento de uma necessária articulação das propostas formativas com as práticas docentes (OLIVEIRA, M., 2011).

Maria Oliveira (2011) destaca em seu trabalho que o professor de Educação Infantil está procurando por uma formação de caráter mais prático. Esse caráter prático pode se fazer presente ao serem possibilitadas reflexões, apropriações de conhecimentos, concepções e relações com a prática cotidiana (SIMÕES, 2010). Para que a formação continuada esteja ancorada nas questões do cotidiano, as propostas precisam ser sempre repensadas, considerando as necessidades específicas da Educação Infantil (SALES, 2015). Essa necessidade relacional com o cotidiano se justifica em nosso referencial, uma vez que:

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (BAKHTIN, 2011, p.154).

Na compreensão dos enunciados dos professores, evidencia-se a necessidade de uma formação vinculada à vida na escola. É na prática diária que a palavra ou a teoria podem fazer algum sentido. A tentativa de teorização do mundo, num movimento de

descolamento da vida, retira a possibilidade de produção de sentidos. Assim, uma formação continuada que se pretende apenas teórica, negando sua relação com a prática, vê-se esvaziada de sentidos, uma vez que palavra e vida não podem ser apartadas.

Contudo, essa relação com a vida não se dá apenas na compreensão das práticas como o acontecimento da vida na escola, mas também se apresenta no reconhecimento das ressonâncias da formação continuada na vida dos sujeitos envolvidos. Assim, os trabalhos assinalam que a formação que se dá em serviço vai além de apenas instrumentalizar os professores para a prática docente (BALBÉ, 2011). Ela perpassa a ressignificação de seus valores, crenças e concepções pessoais (BISSACO, 2012); ela precisa se constituir com a tensão acabamento/inacabamento, com abertura ao devir, num processo contínuo de criação e de produção de sentidos (SILVEIRA, 2014).

Quanto ao modo de *organização da formação continuada*, Sousa (2017) destaca que, em geral, as especificidades da Educação Infantil não são tomadas como prioridade pelo poder público nem no âmbito organizacional e estrutural, ainda menos no das iniciativas de formação continuada. Nessa temática, Edna Santos (2014) afirma que é fundamental que formação contemple questões específicas que se relacionem com o dia a dia das unidades educativas, oportunizando o aprofundamento de estudos de modo contínuo. Os trabalhos sinalizam uma formação continuada vivenciada a longo prazo, que leve em conta as necessidades e interesses do professor (OCTAVIANI, 2003), podendo possibilitar que seu trabalho seja permeado por atividades capazes de proporcionar à criança o prazer de aprender, e ao professor a satisfação por sua prática (NHANISSE, 2014).

Na categoria *avaliação das experiências de formação continuada*, Pineda (2010) afirma que alguns programas não consideram as particularidades da Educação Infantil e, portanto, têm contribuído muito pouco para a preparação dos professores. Com posicionamento semelhante, Sousa (2017) assinala que as formações oferecidas na região onde sua pesquisa foi desenvolvida não correspondem às necessidades dos docentes que atuam na Educação Infantil e, desse modo, acabam por não atender à garantia do direito legal à formação. Por outro lado, grande parte dos trabalhos advoga que a formação continuada em serviço tem, de certo modo, cumprido seu papel, pois

os pesquisados afirmam terem avançado e aprimorado sua prática profissional a partir da participação, o que possibilitou um trabalho ainda mais qualificado (BARROS, 2014). Esse tipo de formação oferece a possibilidade de os profissionais da Educação Infantil, revendo algumas noções consolidadas, modificarem sua atuação em benefício da criança pequena (BARROS, 2014). Ainda cabe observar, que muitas Secretarias Municipais de Educação têm se rendido aos sistemas integrados, que vendem pacotes que prometem associar materiais didáticos, formação de professores e monitoramento de aprendizagem, num processo de simplificação da política de formação, que passa a ser delegada e orientada por instituições externas (SAMIA, 2016; SOUSA, 2017).

Grande parte dos trabalhos analisados aposta na *troca entre os pares* como ponto forte de constituição da formação continuada (ZIBETTI, 2000; PETRILLI, 2006; VIGNADO, 2007; ZURAWSKI, 2009; DANTAS, 2010; BALBÉ, 2011; OLIVEIRA, M. 2011; GONÇALVES, 2012; BISSACO, 2012; SILVEIRA, 2014; DUTRA, 2014; SANTOS, E., 2014; NHANISSE, 2014; SALES, 2015; MERLI, 2015; PINTO, 2016; SAMIA, 2016). Por meio dessa troca, torna-se possível a constituição do coletivo institucional, com caráter colaborativo que se apresenta nos encontros de formação, quando estes se dão numa perspectiva de trabalho conjunto (GONÇALVES, 2012), promovendo a reflexão sobre a prática docente, no intuito de potencializar mudanças no cotidiano escolar (VIGNADO, 2007). Assim, a formação continuada em serviço “se configura como espaço de reflexão da própria prática pedagógica em suas motivações cotidianas, diferentemente das demais, que, na maioria dos casos, não contam com a participação do coletivo da instituição” (SANTOS, E., 2014 p. 254).

A relevância dessa troca também é fortemente destacada por Bissaco (2012), que vê na constituição do trabalho coletivo uma nova maneira de conceber a organização do trabalho docente, rompendo com o isolamento do profissional professor, afirmando que:

Muito mais do que se formar em serviço é formar-se no coletivo e para o coletivo, num movimento constante de reflexão, em que esse professor detém-se para pensar, e tem tempo específico para essa parada, a fim de exercer seu direito de refletir sobre e a partir de suas ações (BISSACO, 2012, p. 104).

Nesse conceitual, Vignado (2007) destaca em seu trabalho a importância da criação e manutenção de grupo de professores como espaço de formação, de resistência, de

acolhimento e da abertura de outras possibilidades de parcerias como, por exemplo, escola-comunidade, escola-universidade.

Compartilhando de nosso referencial bakhtiniano, Silveira (2014) assinala a importância do outro na constituição dos sujeitos, perspectivando uma formação que oportunize um processo de troca no qual é fundamental “colocar-se em relação com o dizer do outro, estabelecendo relações dialógicas, assumindo uma posição responsiva e responsável” (SILVEIRA, 2014, p. 192).

Na tessitura desenvolvida com os trabalhos selecionados e analisados, inserimo-nos na cadeia dialógica que discute a formação continuada na Educação Infantil, numa interlocução com as pesquisas que desenvolvem uma investigação sobre a formação continuada em serviço, que acontecem por meio de projetos ou programas de formação. Assim, após a apresentação da análise por meio de cada categoria selecionada na leitura dos trabalhos, articulamos os eixos *abordagem dos sujeitos* e *abordagem da formação continuada* para apresentarmos os indicadores da análise para nossa produção.

Dos trabalhos até então apresentados, já se destaca a importância de considerarmos que, ainda que o professor seja o sujeito central, a articulação entre formador e pesquisador, presente em alguns estudos, é de grande relevância para o delineamento de nosso papel singular na pesquisa enquanto “formadora” e “pesquisadora”.

Os trabalhos também sinalizam para a uma formação que aborde melhor as especificidades da infância e assinalam para a necessidade de profissionalização, que é justificada pela insuficiência de conhecimentos sobre a natureza do papel de professor de crianças pequenas e indicam a formação continuada como caminho para o desenvolvimento dessa profissionalização.

Grande parte dos trabalhos destaca a importância da constituição de um protagonismo docente e que ele não se restrinja à atuação docente, mas também à sua formação, indicando a importância do investimento em ações que desenvolvam a autonomia dos professores. Desse modo, o protagonismo docente é também compreendido como poder participar das escolhas relativas à sua formação e, ao que nos parece, está diretamente associado à compreensão de autonomia.

Assim, as trocas entre pares aparecem como potencial para o desenvolvimento dessa autonomia, na medida em que o profissional se constitui não no isolamento, mas na coletividade. Nessa compreensão, os professores vão, no encontro com seus pares, significando e ressignificando o vivido, constituindo-se professores da Educação Infantil.

As relações aparecem como algo que deve ser cuidado. O encontro com o outro, seja a criança, o colega ou o pesquisador, é apontado em grande parte dos trabalhos como potente, numa perspectiva de alteridade. Isso também consiste em importante indicador para nosso estudo, uma vez que intencionamos investir no encontro com o outro e com seus enunciados para a produção de uma outra compreensão sobre o campo.

Em sua maioria, nos trabalhos analisados, a figura do formador e do pesquisador se interpenetram. O pesquisador aparece como partícipe da formação e da pesquisa. Reconhecemos que esse pertencimento torna ainda mais necessário o exercício da exotopia, ou seja, de buscar um lugar fora do seu próprio lugar e, portanto, um olhar diferente do seu. Nesse sentido, assinalamos que, em nossa pesquisa, o lugar exotópico do pesquisador está marcado por dois movimentos. O primeiro é o movimento de lembrar, uma vez que a pesquisa não foi realizada à medida em que a formação acontecia, e sim com as memórias dos sujeitos que vivenciaram o processo. O exercício de lembrar já nos confere um tempo e lugar diferentes, possibilitando a ressignificação do vivido. O segundo movimento é a busca dos sentidos do outro, pois, como já dissemos, é pela via das narrativas dos sujeitos que os dados serão produzidos.

Assim, a compreensão apresentada no conjunto dos trabalhos é de uma formação continuada em serviço que se dá constantemente, no coletivo da instituição, articulada com a atuação docente, e se configura como espaço de reflexão das práticas, as quais não podem ser concebidas apenas numa ordem técnica, mas no reconhecimento de sua vinculação com as vivências da escola e das ressonâncias da formação continuada na vida dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, destacamos os indicadores para o desenvolvimento de nossa pesquisa e, avançando na composição do cenário apresentado pela produção acadêmica em nosso escopo temático, passamos, agora, para uma dialogia com os trabalhos

desenvolvidos em âmbito local que também abordam a formação continuada de professores na Educação Infantil.

3.4 CADEIA DIALÓGICA NO GRUPO DE PESQUISA: DIÁLOGOS FAMILIARES

Considerando as diferentes paisagens que cada ponto de vista específico pode oferecer, optamos por partir de uma visão mais ampla de como a formação continuada vem acontecendo, em dialogia com as produções no âmbito nacional, para, então, chegarmos às paisagens familiares, retomando o processo dialógico com o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), ao qual nos vinculamos, e parte de sua produção⁶. O grupo é composto por orientandos da graduação, orientandos da pós-graduação e ex-orientandos da Prof.^a Dr.^a Valdete Côco.

Nesse movimento, vale destacar que, ainda que familiar, o diálogo com as produções do Grufae guarda uma riqueza singular, tendo em vista o compartilhamento do referencial teórico-metodológico bakhtiniano, o que auxilia no aprofundamento das reflexões. Além disso, as produções apresentam o olhar específico dos diferentes integrantes do grupo sobre a formação na Educação Infantil, olhar esse carregado de interesses e valores ancorados nas vivências de cada sujeito.

Nas pesquisas desenvolvidas no Grufae, focalizamos a formação continuada na Educação Infantil e temos, com uma das pesquisas coletivas, o estudo “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo” (PESQMAP), que se configura em duas dimensões de atuação. Na primeira, realiza levantamento bibliográfico de estudos que circunscrevem as experiências de formação continuada desenvolvidas na Educação Infantil no contexto do Espírito Santo. Na segunda, analisa dados de experiências de formação continuada decorrentes da ação de coleta de dados junto aos responsáveis pela Educação Infantil nos municípios, que integram o banco de dados da pesquisa. Nosso estudo se vincula à pesquisa coletiva que está articulada às produções de graduandos do curso de Pedagogia e pós-graduandos (mestrandos, mestres e doutorandos) que integram o Grufae.

⁶ Para dar continuidade a nossas escolhas iniciais, aqui dialogamos apenas com trabalhos do Grufae do mesmo tipo selecionado para nossa revisão de literatura, ou seja, as dissertações e teses defendidas. Contudo destacamos que o grupo dispõe de outras publicações sobre as temáticas da Educação Infantil e da Formação de Professores.

Nesse contexto, inserem-se estudos com temáticas variadas no campo de educação em articulação com a formação de professores, cada estudo com um endereçamento distinto, em função de suas intenções específicas de investigação, contribuindo, assim, para a construção de um panorama da Educação Infantil de nosso estado. Dentre as diferentes investigações desenvolvidas pelo Grufae, selecionamos, para essa interlocução, nove dissertações defendidas pelo grupo, as quais compartilham o referencial bakhtiniano (OLIVEIRA, C., 2013; LOVATTI, 2014; PAULINO, 2014; ZUCOLOTTI, 2014; ALVES, 2015; REIS, 2015; VIEIRA, Maria, 2015; GALDINO, 2016; VIEIRA, Marle, 2016).

Assim, no diálogo com Bakhtin, Oliveira C. (2013) destaca os conceitos de *dialogia*, *polifonia* e *heteroglossia* como suporte para considerar a importância dos contextos nas mediações sociais. Lovatti (2014) reflete acerca da constituição do sujeito na e pela linguagem, em relação *dialógica* estabelecida com o outro. Para Paulino (2014), o referencial bakhtiniano se constitui como possibilidade de compreensão da complexidade dos sentidos contidos nas interações dialógicas. Nesse mesmo intento, o trabalho de Zucolotto (2014) destaca a busca dos sentidos na interação com o campo fundamentado no conceito de *exotopia*. Em Alves (2015), os conceitos bakhtinianos se articulam no intuito de refletir acerca da condição humana e das diferentes possibilidades de estar e de agir na complexidade do mundo. O trabalho de Reis (2015) evidencia a ancoragem em Bakhtin na compreensão da vida dialógica emanada dos encontros formativos entre os sujeitos. Maria Vieira (2015), na bordagem dos processos avaliativos vinculados aos conceitos de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade* e *relações dialógicas*, destaca que a avaliação se efetiva com a visão do outro em complemento à nossa própria visão. Na pesquisa de Galdino (2016) os conceitos bakhtinianos, em especial o conceito de *ato ético*, auxiliam no reconhecimento das singularidades, tensões e contradições presentes nas instituições de educação, e nas relações que ali se estabelecem. Com Marle Vieira (2016), os conceitos de enunciado e dialogia são elencados como alicerces da constituição de uma relação alteritária com o outro reconhecendo sua importância na constituição do eu, numa disposição para aprender com as diversas vozes, palavras e contrapalavras que emergem do campo. Desse modo, as pesquisas se aproximam pelo encontro com o referencial bakhtiniano e suas traduções, numa tecitura dialógica composta de muitos olhares, vozes e palavras.

Na continuidade do diálogo, compomos uma relação dialógica entre as pesquisas, numa aproximação pelo assunto desenvolvido e, com algumas, elaboramos um diálogo mais próximo dos intentos da nossa pesquisa. Assim, numa mirada panorâmica, no escopo da configuração do trabalho docente, destacamos os estudos desenvolvidos na busca pela compreensão de como se dá a formação do professor em início de carreira (ZUCOLOTTO, 2014) e a configuração do trabalho docente das auxiliares de creche (PAULINO, 2014). No âmbito da Educação Infantil do campo, apontamos os investimentos na compreensão da configuração da formação e da docência do professor que atua na Educação Infantil nessa região (LOVATTI, 2014) e da formação de educadores que atuam em assentamentos (VIEIRA, Marle, 2016). Os estudos também se inserem na reflexão sobre as relações vivenciadas no contexto escolar, investindo na compreensão de como se configuram a docência e os processos formativos dos professores em escolas que agregam o ensino fundamental e a Educação Infantil (OLIVEIRA, C., 2013). Discutimos, também, os desafios enfrentados pela gestão escolar na instituição de Educação Infantil (GALDINO, 2016) e a importância da avaliação institucional nesta etapa (VIEIRA, Maria, 2015). Na relação com outros sujeitos, destacamos a busca por compreender as expectativas das famílias que procuram o atendimento nas instituições de Educação Infantil (ALVES, 2015) e a busca por investigar como se dá a formação das equipes responsáveis pelas crianças nas Secretarias Municipais de Educação de nosso estado (REIS, 2015).

Com efeito, ainda que alguns estudos, ou produções decorrentes deles, tenham sido citados nas discussões anteriores desta produção, com a focalização do conjunto das pesquisas do Grufae, neste tópico, intencionamos assinalar que a análise das temáticas abordadas por cada trabalho permite observar que, de certo modo, todos se entrecruzam no diálogo com as questões da formação, ainda que apresentem distinções nos seus focos de abordagem. Os trabalhos tecem uma teia dialógica na qual seus distintos objetos de estudo se encontram situados na Educação Infantil e articulados com a formação dos professores que atuam nessa etapa. A variedade temática observada nessa apresentação circunscreve a complexidade e a riqueza do campo da formação na Educação Infantil. Com relação ao objeto de estudo, lembramos que, para Bakhtin (1997, p. 300, grifos do autor):

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*. [...].

Os limites circunscritos no início de uma pesquisa e o acabamento dado por cada autor a seu trabalho o tornam singular, em virtude do modo único como cada pesquisador olha para o campo. Assim, inserimo-nos nessa cadeia dialógica, na busca por compreender como tem se configurado a formação do professor que atua na Educação Infantil. Acerca deste e de outros questionamentos, Côco, Ventorim e Alves (2015, p. 111) consideram que

[...] estudos vêm indicando a Formação Continuada como um processo que fragmenta a relação entre as experiências formativas, especialmente com a formação inicial. Geralmente orientada por um modelo transmissivo com ações massificadas representadas pelos “cursos e treinamentos”, a Formação Continuada se distancia da avaliação permanente, vinculada a melhoria das ações formativas, tanto em termos de política global quanto de seu impacto no trabalho cotidiano com os estudantes.

Essa fragmentação, observada na formação continuada, também é marcada por uma pontualidade de caráter prescritivo, num ciclo sucessivo de avaliações e formações. O que intencionamos não é o questionamento da importância da avaliação, mas sim o modo inconsistente como muitas vezes ela acontece e os usos que vêm sendo feitos de seus resultados. Nesse sentido, destacamos a importância da avaliação institucional na Educação Infantil, pois esta, em geral, não se dá de modo isolado: ela possibilita o encontro entre as famílias, docentes e demais profissionais, com o objetivo comum de avaliar a qualidade da educação oferecida às crianças (VIEIRA, Maria, 2015).

Nesse sentido, a formação não pode estar alheia aos processos avaliativos institucionais, ela deve considerá-los para compreender e ressignificar as relações que se dão no ambiente escolar, visto que os processos de formação docente precisam estar atentos às especificidades do trabalho desenvolvido com as crianças e também com seus familiares (ALVES, 2015). Cabe observar que os processos avaliativos de que falamos estão relacionados à avaliação de contexto, que se dá no âmbito institucional, e não se tratam das avaliações de larga escala promovidas pelos sistemas, como já discutimos anteriormente.

Desse modo, compreendemos a formação continuada diretamente relacionada ao contexto escolar, reiterando a pertinência de uma formação que aproxime os estudos, iniciais e continuados, das especificidades da Educação Infantil (ALVES, 2015, p. 168).

A compreensão das especificidades da Educação Infantil depende de uma formação que considere essa etapa em toda sua singularidade, que deve se iniciar com a graduação e continuar ao longo da vida profissional, principalmente no acompanhamento dos professores em início de carreira, que ainda não vivenciaram tais especificidades. Todavia o que se observa é que “as ações de formação continuada não acontecem de maneira sistematizada para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira” (ZUCOLOTTI, 2014, p.129), tampouco dos professores mais experientes que, ainda que conheçam as especificidades da Educação Infantil, são demandados a ressignificar suas ações nesse campo, em função das mudanças sociais que fazem emergir novas abordagens para a educação das crianças pequenas.

Com isso, salientamos que a formação continuada pode possibilitar que os professores se abram “à reflexão de suas experiências e práticas nas instituições de Educação Infantil, procurando, nas relações dialógicas, novos significados para o trabalho” (REIS, 2015, p. 195).

O que se observa é que a implementação da formação na educação pública fica a cargo das Secretarias de Educação e, nesse caso, das equipes de Educação Infantil, que, em geral, também refletem a realidade da Educação Infantil brasileira, disputando espaço e atenção, com poucos integrantes e muitas atribuições (REIS, 2015). Ainda assim, a atribuição da formação se “constitui como questão primordial no conjunto de ações sob a responsabilidade das integrantes das equipes gestoras de Educação Infantil” (REIS, 2015, p. 192).

Essa afirmação nos insta a pensar a respeito de como esses profissionais, no encontro com os professores, têm vivenciado essa responsabilidade. Assim, no movimento de continuidade de compreensão do campo, inserimo-nos nessa cadeia dialógica, marcando a necessidade de compreender como a formação desenvolvida por esses profissionais tem se configurado.

Nesse intuito, reafirmamos nosso propósito de estudar um projeto de formação continuada desenvolvido por um município capixaba na etapa da Educação Infantil, pela via da narrativa das docentes que nele estão inseridas, a fim de compreender os sentidos por eles atribuídos ao processo formativo que vivenciaram.

3.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES

A partir dos estudos explorados, compusemos o texto deste capítulo apresentando, inicialmente, uma interlocução com os estados da arte e/ou estados do conhecimento que tratam da temática da formação continuada.

Nessa interlocução inicial, apresentamos, com o estudo de André (2002), a composição de um cenário de 1990 a 1996. Na continuidade, com os estudos de Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014), compusemos o cenário de 1997 a 2010. Em seguida, apresentamos o levantamento que empreendemos na BDTD com trabalhos defendidos nos anos de 2002 a 2017.

Apresentamos, também, os caminhos trilhados para empreender o levantamento e encontrar as outras vozes na produção acadêmica, justificando o banco de dados escolhido e apontando os achados reunidos. Seguimos com a exposição do cenário constituído a partir da análise dos dados quantitativos encontrados no estudo. Na abordagem da textualidade dos trabalhos, apresentamos a interlocução desenvolvida por meio do estabelecimento de dois eixos de análise e suas respectivas categorias, sinalizando para os indicadores que emergiram da leitura das produções.

Por fim, tratamos das pesquisas defendidas no âmbito de nosso grupo de estudos, o Grufae, a fim de situar nossa pesquisa num contexto mais aproximado de produção de conhecimento.

Na retomada dos indicadores encontrados na análise dos trabalhos, numa aproximação com os achados apresentados nos estados da arte/estados do conhecimento consultados, na revisão da BDTD e nos trabalhos do Grufae, a formação continuada se confirma como campo importante de investigação, uma vez que é um dos principais espaços de constituição da profissionalização, pela possibilidade de reflexão sobre a atuação docente na Educação Infantil. Essa reflexão se configura como espaço privilegiado de ressignificação da prática e, portanto, lugar

cujas relações estabelecidas apresentam ressonâncias nos fazeres docentes, com reverberações no modo de cuidar e educar a criança pequena.

Outra importante constatação de nossa apuração está relacionada à variedade de enfoques temáticos presentes nas pesquisas selecionadas. Variedade essa também percebida nos trabalhos de estado do conhecimento que examinam a produção de outros bancos. Cabe assinalar que, apesar de nossos achados terem sido apurados no entrecruzamento da formação continuada, da Educação Infantil e dos projetos e/ou programas de formação em serviço, a variedade de enfoques temáticos encontrada reafirma a riqueza do tema pesquisado. Com esse indicador, salientamos que também nos inserimos no propósito de aproximação a um projeto específico de formação continuada, dialogando com o quantitativo de maior destaque apurado. Quanto à abordagem metodológica, aproximamo-nos dos trabalhos analisados, por considerarmos a potência das relações e do encontro com o outro na realização de pesquisa e na produção de conhecimento.

Com essa arquitetura, apresentamos o cenário que a análise das produções selecionadas nos permitiu compor e nos inserimos também nesse quadro como mais um fio que pretende tecer a trama de diferentes dizeres sobre a formação continuada. Nessa intenção, o presente estudo busca compreender, entre outras coisas, os sentidos produzidos pelos professores inseridos num projeto de formação continuada a partir de suas vivências coletivas.

Desse modo, passamos para o próximo capítulo, no qual trataremos do referencial teórico-metodológico que sustenta nossa produção.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2010, 2012) que alicerçam este trabalho, abordamos, neste capítulo⁷, os principais conceitos que sustentam esta pesquisa, em especial os conceitos de dialogismo, diálogo, palavra, enunciado, sujeito e excedente de visão, numa articulação com referenciais da formação de professores (LINHARES, 2001; NÓVOA, 2000, 2002, 2009). Vinculado a essa discussão, apresentamos o delineamento metodológico elaborado para dar forma ao trabalho de campo e configurar a produção dos dados que dão suporte às análises e reflexões sobre o assunto estudado.

Nesse sentido, buscamos, na dialogia com os referenciais apresentados, a constituição de nossa própria “chave” para compreensão das palavras do outro. Desse modo, marcamos nossa concepção de encontro com o outro numa perspectiva de alteridade, que considera o outro como parte constituinte do eu e concebe, portanto, a interação dialógica como espaço de constituição dos sujeitos. Este estudo tem os professores como principais sujeitos de interlocução. Desse modo, destacamos que:

[...] no encontro com os professores, é importante considerar que não são apenas palavras o que pronunciamos e/ou escrevemos, mas palavras em relação, porque na vida tentamos compreender, julgamo-nos do ponto de vista dos outros, buscamos identificar as impressões que podemos causar, levamos em conta o valor conferido pelo contexto aos aspectos que tomamos como pauta para nossa atuação. Nossas manifestações são sempre endereçadas aos outros (CÔCO, 2014, p. 24).

Partindo dessa perspectiva de encontro com o outro, conscientes de que nossas produções também estão situadas nas relações dialógicas e são sempre endereçadas, focalizamos a formação continuada como um importante espaço para a promoção do encontro com o outro. Destacamo-la como possibilidade de constituir-se

⁷ Como produção derivada deste capítulo, temos o artigo: NOVAIS, R. M. M. C. A formação continuada na Educação Infantil como espaço dialógico de produção de conhecimento e de constituição dos sujeitos. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 9-21, jul./dez. 2017.

num espaço dialógico de produção de conhecimentos, implicado com a constituição dos sujeitos. Com vistas à elaboração dessa compreensão, elegemos, para este capítulo, inicialmente, discutir aspectos da pesquisa em educação, compreender como alguns dos conceitos bakhtinianos podem contribuir para a potencialidade das vivências que integram os processos de formação continuada e refletir sobre a constituição do sujeito da pesquisa e da formação. Na sequência, articulamos o referencial bakhtiniano com referenciais da formação continuada. Por fim, abordamos detalhadamente o delineamento metodológico da pesquisa, apresentando a abordagem, a metodologia e os procedimentos adotados.

4.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM MIKHAIL BAKHTIN⁸

Vários estudiosos dos referenciais bakhtinianos (GERALDI, 2003, 2013; AMORIM, 2003, 2004; FREITAS, 2002) assinalam que as obras de Mikhail Bakhtin (1895-1975) têm sido utilizadas em áreas diferentes e apresentadas com leituras variadas. Formado em História e Filologia, Bakhtin, geralmente, é mais lembrado como um teórico da literatura ou um crítico literário, mas seus textos são utilizados em vários outros campos de estudos, inclusive no educacional. Cabe observar que, em seus últimos anos de vida, quando perguntado, ele se definiu como um “filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador” (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p. 45).

Nessa abrangência da apropriação de seus textos, os encontros com sua obra impulsionam a abordagem, não apenas dos campos da literatura ou da linguagem, mas também da educação e de vários outros aspectos da vida. Nesse quadro, evidenciam-se indagações sobre a autoria de algumas de suas obras, assinadas por seus discípulos e colegas, e emerge uma disputa sobre o uso de suas ideias. Sobre essa disputa, na especificidade da relação de Bakhtin com a educação, Geraldi (2013, p. 12) afirma:

Bakhtin nada escreveu sobre o assunto [educação escolar], mas isto não autoriza dizer que nada teria dito aos educadores, ainda que tenha sido um deles. É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin

⁸ Como produção derivada deste tópico, temos um artigo submetido (aguardando avaliação): NOVAIS, R. M. M. C.; CÔCO, V. Interloquções com conceitos bakhtinianos na produção acadêmica sobre formação continuada de professores na educação infantil.

disse tudo que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu círculo.

Nessa perspectiva, compreendemos que o conteúdo de sua obra nos autoriza a pensar, a partir dela, a educação e as relações que nela estão contidas. Abordar a educação com Bakhtin é, entre outras coisas, considerar as relações com o outro, estabelecidas com uma intencionalidade que ultrapassa o momento presente. Segundo Bakhtin (1997, p. 253), “o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina”. Portanto, a educação numa perspectiva bakhtiniana abarca uma memória de futuro. Educar é projetar para o outro e com o outro, é produzir uma memória daquilo que pode vir a ser. Assim, o conceito de memória de futuro nos ajuda a compreender que “é do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e recompreendendo o passado” (GERALDI, 2003, p. 45).

Com isso, conforme já assinalamos, compreendemos as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos num processo educativo como ancoradas no tempo e no espaço, marcadas pelo passado e orientadas pela memória do que ainda não foi vivido, mas que se faz presente nas escolhas do agora. Desse modo,

[...] o passado criador deve revelar-se *necessário e produtivo* nas condições específicas de uma localidade, como uma humanização criadora dessa localidade, que transforma uma parcela do espaço terrestre num lugar histórico de vida para o homem, num espaço histórico do mundo (BAKHTIN, 1997, p. 253, grifos do autor).

Especialmente quando se lida com a infância, a compreensão de cada encontro como único é fundamental no reconhecimento da singularidade das relações, considerando os diferentes sujeitos envolvidos, bem como os distintos espaços e tempos em que essas relações são constituídas. Com este entendimento amplo de educação, entendemos que a formação de professores pode se constituir como um espaço de construção dessa compreensão, mais especificamente, a formação continuada de professores pode constituir-se num espaço privilegiado de produção de reflexões sobre o trabalho docente com as crianças pequenas.

Nesse sentido, a obra bakhtiniana apresenta uma riqueza conceitual e reflexiva, compondo convites a um olhar para si, no encontro com o outro, chamando a

responsabilidade para, em múltiplos movimentos, integrar a cadeia dialógica, que reúne muitos dizeres. Nesse sentido, cabe lembrar que:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 313-314, grifos do autor).

Com esse conceitual, destacamos a importância de conceber a formação continuada para professores da infância, considerando o outro e sua palavra. Assim, compreender que essa formação consiste, portanto, nessa busca por palavras alheias que, no encontro com nossas palavras, movimenta, não sem tensionamentos, o curso das ações.

Compreendendo a interação verbal como espaço de constituição do sujeito e cientes de que a concepção de sujeito de uma determinada perspectiva teórica, de certo modo, define a maneira como a pesquisa se orienta, os conceitos bakhtinianos, especialmente os conceitos de dialogismo e de excedente de visão, dão sustentação ao modo como conduzimos as discussões no e sobre o encontro com o outro.

Assim, o encontro com o outro é tomado como o espaço de constituição da pesquisa e, conseqüentemente, como o espaço de produção de conhecimento. Não há fórmulas que possam padronizar esse encontro, tendo em vista a impossibilidade de um pautar o outro e prever sua atuação. Nesse sentido, destacamos a importância da compreensão de que “é preciso que as ciências humanas rompam com a produção de conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos” (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 7).

Nessa perspectiva, compreendemos que não nos cabe, no desenvolvimento de pesquisa em educação, particularmente nas pesquisas que tematizam a formação continuada, criar modelos de formação ou validar modelos já existentes como proposição para que sejam replicados, seguidos ou reproduzidos. Sua principal finalidade seria a de produzir conhecimento sobre a formação continuada com os sujeitos que vivenciam esse processo, a fim de que esse conhecimento possa, de algum modo, contribuir para a criação de outras possibilidades no encontro com o outro. Nessa perspectiva de produção de conhecimento, consideramos que:

O saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 7-8).

A produção de conhecimento sobre os sujeitos, no caso, os sujeitos da formação continuada, não pode se dar apartada dele ou a despeito dele. O conhecimento se produz no encontro com os sujeitos, e é nessa relação que se justifica a pesquisa em educação.

Esse contexto de reconhecimento das vozes distintas presente nas pesquisas em ciências humanas não desobriga o pesquisador de um trabalho rigoroso de análise, mas dá a oportunidade de que a diversidade possa tornar-se um elemento constituinte do pensamento (AMORIM, 2003). Essa diversidade, presente em qualquer encontro, só pode se tornar parte constituinte do pensamento num contexto dialógico, em que os sujeitos do encontro se permitem mudar pela interação com o outro.

É desse modo que compreendemos o encontro com o outro na pesquisa em educação. Essa compreensão também se apresenta no contexto da formação continuada, aqui concebida como um espaço fundamentalmente dialógico. É o que aprofundaremos no próximo tópico.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DIALÓGICO

Conceber a formação continuada como um espaço dialógico implica compreender o conceito bakhtiniano de dialogismo articulado com outros importantes conceitos que compõem a ideia da relação entre o eu e o outro. O ponto de partida que escolhemos para essa compreensão é a discussão acerca dos conceitos de diálogo e de palavra para Bakhtin. Para tanto, iniciamos com a reflexão sobre a importância de reconhecer que, no diálogo com o outro, o outro e sua palavra não podem ser desconsiderados. Sobre essa relação, Bakhtin (1997, p. 357, grifos do autor) afirma que:

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o *sentido* não tem fim [...].

Assumir a ideia da formação continuada como espaço dialógico implica participar do diálogo e, assim, responder ao outro e do outro esperar uma resposta, uma vez que a palavra dita espera ser respondida. Ainda que a resposta do outro seja o silêncio, é importante compreender que os silenciamentos também estão repletos de sentidos. O silêncio sempre quer dizer alguma coisa. Embora seja mais difícil compreender seu significado, podem-se inferir alguns possíveis sentidos, o que mantém o diálogo em movimento.

Assim, para que um processo de formação continuada seja dialógico, é preciso considerar o diálogo como parte fundamental da constituição das relações. Isso implica em considerar o outro e estabelecer com ele um diálogo em que os sentidos não se findam, ou seja, em que não haja um acabamento único, sem um ponto final, sem a ideia de tornar o outro, ou a si mesmo, pronto, acabado, completo. Implica em conceber a formação numa ideia de aprender em movimento.

Desse modo, um espaço dialógico pressupõe uma multiplicidade de vozes em constante interlocução. Um espaço onde os dizeres distintos podem ser ouvidos e podem suscitar outras e novos modos de dizer. Logo, a palavra não está dada, não tem sentido em si mesma, ela só adquire sentido na relação com outras palavras. Numa concepção dialógica, a palavra é compreendida sempre em movimento, pois “[...] se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta, se separa do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1997, p. 350). Apartada do diálogo, a palavra perde o sentido que apenas o contexto dialógico pode lhe conferir. A compreensão da palavra em movimento pressupõe compreender a linguagem como dinâmica e heterogênea. Tudo o que compõe um discurso já fez parte de outros discursos proferidos anteriormente e pode ganhar novas possibilidades nas interlocuções em curso.

Tomar a formação continuada como espaço dialógico pressupõe compreender a importância da palavra do outro para a constituição de nossas próprias palavras. A palavra é interindividual, ou seja, ela ocorre entre o eu e o outro. O que dizemos situa-se fora de nós, uma vez que não nos pertence com exclusividade. Antes de tomarmos a palavra como nossa, ela já havia sido dita por alguém. Assim, além da nossa voz, várias vozes soam na palavra dita (BAKHTIN, 1997). “Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado [...] costumamos tirá-la

de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 311-312).

Assim, a escolha da palavra não se dá de modo aleatório, mas num processo de produção de sentido a partir da palavra de outros. Para Bakhtin (2010, p. 96):

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A compreensão da palavra do outro passa pelo sentido que atribuímos a ela, e a produção de sentido está intimamente relacionada à situação de comunicação em que a palavra dita é ouvida. Todavia essa situação nunca pode ser considerada a mesma para todos, uma vez que cada um elabora a sua compreensão a partir do já vivido, e o vivido está na ordem do pessoal, é único e intransferível.

Assim, a compreensão do conceito de palavra, no encontro com o outro no contexto da formação continuada, está carregada de sentido, e este sentido lhe é conferido por aquele que a proferiu. Mas a elaboração desse sentido não é algo inédito, ela só é possível em virtude dos sentidos já produzidos por outros a respeito daquela palavra (BAKHTIN, 1997). Quando nos apropriamos da palavra para comunicar algum sentido nosso, elaboramos um enunciado, e esse se constitui, para Bakhtin, numa posição, uma fração da comunicação dialógica, carregada de sentidos e à espera de uma resposta.

Nossos enunciados não podem ser considerados exclusivamente nossos, uma vez que estão recheados de palavras dos outros, de forma mais ou menos consciente, de modo explícito ou implícito. “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1997, p. 314) e, por fim, as tomamos como nossas e nos inserimos na cadeia dialógica de produção de sentidos.

Do mesmo modo como a produção do enunciado é dialógica, para Bakhtin (1997, p. 354), “a compreensão do todo do enunciado é sempre dialógica”. E para compreender um enunciado é preciso, de algum modo, participar do diálogo, entrar em contato com o contexto de produção daquele enunciado e a ele responder. Assim, “não convém compreender a relação dialógica de modo simplista e unívoco e resumi-la a um

procedimento de refutação, de controvérsia, de discussão, de discordância” (BAKHTIN, 1997, p. 354).

Nesse sentido, tomar a formação continuada como espaço dialógico não significa assumi-la como um espaço predominantemente dissonante, mas também como um espaço polifônico, composto por muitas vozes que ressoam, cada uma a seu modo, mas que podem se encontrar. Nos dizeres de Bakhtin (2010, p. 23):

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.

Ao compreendermos a formação continuada como efetivamente constituída pelos vários sujeitos que dela participam, reconhecemos sua potência, ou seja, a possibilidade de que as vontades individuais possam investir em um projeto coletivo, com vistas a fortalecer os próprios processos formativos, implicando na qualificação do trabalho com as crianças.

Essa combinação de vontades só é possível quando o encontro entre os sujeitos não se dá de modo homofônico ou unilateral, em que apenas alguns falam; aqueles que, em tese, teriam o conhecimento para ser transmitido, e os demais, todo o tempo, só escutam, uma vez que, nessa mesma linha de raciocínio, seriam os receptores daquele conhecimento.

Um ambiente dialógico pressupõe uma atitude de escuta do outro e de resposta a seus enunciados, compreendendo que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Essa compreensão amplia as possibilidades de reflexão produzidas pelo diálogo com o outro, uma vez que nos leva a refletir acerca das outras vozes presentes em nosso próprio discurso e no discurso do outro. Assim, no reconhecimento da multiplicidade de vozes que compõem os discursos dos diferentes sujeitos, abordamos a formação de professores na Educação Infantil, marcando a importância de compreender o conceito de sujeito no referencial bakhtiniano, que abordamos no próximo tópico.

4.3 INTERLOCUÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: REFERENCIAIS PARA A ABORDAGEM DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste tópico, desenvolvemos uma discussão acerca da compreensão de sujeito segundo Bakhtin, em articulação com o contexto da formação continuada de professores, vinculada aos propósitos de abordagem dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, ainda que nossa pesquisa tenha como interlocutoras algumas professoras envolvidas no projeto de formação continuada (formadoras e participantes), circunscrevemos, nesta discussão, professores, formadores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

Com nosso referencial, há que se considerar a existência e a ressonância das vozes de muitos outros, sujeitos e instituições, interessados e implicados nos processos de formação continuada dos professores, assim como os pesquisadores, os sistemas de educação, as famílias e as crianças. Essas últimas não podem ser desconsideradas nesse contexto, uma vez que, apesar de não participarem do processo de formação continuada, fazem-se presentes a todo tempo, por meio das concepções de infância e de criança que sustentam esse processo. Ainda que essa discussão não seja feita sempre de maneira explícita, a concepção de criança permeia as teorias e as práticas educativas que, em geral, são propostas e/ou discutidas nos cursos de formação. A escolha desse conceitual dimensiona a formação continuada e reverbera nas práticas educativas que se efetivam, influenciando, inclusive, no modo como as relações entre crianças e adultos serão constituídas.

Com Bakhtin (1997), compreendemos que o sujeito se constitui na relação com o outro, na interação verbal. Partindo dessa premissa, o professor e demais educadores envolvidos em processos de formação continuada são concebidos como interlocutores que, de seu lugar único e singular, têm algo a dizer e, portanto, devem ser considerados, ouvidos e respondidos.

A compreensão do sujeito como ser social implica, especificamente, levar em conta sua necessidade de encontrar-se com o outro, de estar com, de conviver. Ainda que o encontro com o outro se dê de modo virtual, como temos testemunhado nos últimos tempos, é com o outro e seus enunciados que o sujeito se constitui. Essa concepção confere à língua uma importância ímpar na formação humana, pois:

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Nesse conceitual, língua e vida se entrecruzam tornando-se indissociáveis a partir do momento em que as palavras dão forma a um enunciado. A enunciação marca uma posição do sujeito e o introduz numa cadeia dialógica de produção de sentidos que dão origem a outros enunciados.

Da mesma maneira, os enunciados marcam a vida dos sujeitos, constituindo-os, modificando-os, numa constante interação com os enunciados de outros sujeitos. Esse movimento dialógico circunscreve a importância do outro na constituição do sujeito e evidencia a singularidade de cada sujeito partícipe dessa cadeia dialógica. É essa “singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2012, p. 58). É estando com o outro, no convívio com aquele que não sou eu, que o que me é único e singular poderá ser percebido.

O encontro entre pares, promovido pelos processos de formação continuada, pode dar aos sujeitos a oportunidade de ver no outro aquilo que por ele não é percebido, e “esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo” (BAKHTIN, 1997, p. 43). Do mesmo modo, o outro também tem a meu respeito um excedente de visão, e esse conhecimento, num ambiente de troca, de partilha, de diálogo, pode ser mobilizador de novos conhecimentos.

O sujeito, para Bakhtin, é constituído pelo outro por meio da linguagem, num processo vivo e contínuo de produção de sentidos. Nessa compreensão, não há um sujeito anterior à enunciação, uma vez que o sujeito se constitui em meio à interação com o outro. Desse modo, a importância do outro é fundamental na constituição do sujeito, pois:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 1997, p. 314).

O sujeito se constitui em meio a esse diálogo, numa cadeia sem fim de produção de sentidos, à espera de respostas para seus enunciados que, por sua vez, foram elaborados em resposta a outros enunciados produzidos anteriormente. Com essa assertiva, entendemos o sujeito da formação continuada como constituído de modo dialógico, a todo tempo produzindo sentidos sobre o discurso do outro e compondo seu próprio discurso. Então, em nossa pesquisa, interessam-nos os enunciados desses sujeitos que apresentam os sentidos por eles produzidos acerca de suas vivências, articuladas ao projeto de formação continuada da rede municipal, para compreender as singularidades da vivência da formação. Singularidades de sujeitos que atuam na Educação Infantil, que reiteramos como um contexto complexo, marcado por sua especificidade e por contínuas transformações, que reverberam na formação e profissionalização dos professores. Segundo Côco (2010, p. 4),

Na expansão dos processos de institucionalização da infância, observa-se o fortalecimento do caráter educativo da EI com a inserção nos sistemas de ensino. Delineia-se um campo de trabalho, acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores [...].

Tais necessidades estão intimamente relacionadas e se vinculam a uma necessidade de valorização desses profissionais uma vez que “[...] a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida” (NÓVOA, 2002, p. 34). É na instituição escolar que as diferentes vidas se encontram para viver uma outra vida, uma vida coletiva em que os sujeitos estão inevitavelmente imbricados, mas não deixam de guardar suas singularidades. Com essa perspectiva, pensar uma formação continuada que se dá ao mesmo tempo do acontecimento da vida na escola só faz sentido se a essa vida estiver vinculada. Assim, recuperamos a assertiva de Bakhtin (2010, p. 117) de que:

Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

Não é fortuito o encontro que buscamos. Buscamos no evento da vida – vida do professor, vida do formador, vida do pesquisador – a responsabilidade de elaborar respostas e, principalmente, de levantar outras perguntas. Assim, intencionamos, no encontro com os sujeitos, construir “uma pesquisa que em nome do rigor epistemológico não se esvazie nem da curiosidade eticamente comprometida, nem

da aventura humana e social de decifrar e intervir na vida como um exercício de prazer” (LINHARES, 2001, p. 27).

Ao assumirmos a intervenção na vida também como intenção não pretendemos, como já dissemos, propor modelos ou máximas da elaboração de formação continuada. Pelo contrário, foi a dúvida a respeito dos modelos que nos moveu a perguntar. O que assumimos aqui é que nosso encontro com o outro não se deu de modo neutro, mas sim com a intenção de instar o outro a refletir sobre o vivido e, do mesmo modo, permitir que ele movimentasse nossos modos de compreensão.

Com esta pesquisa, convidamos nossos pares, que também se constituem no outro de nós, a contar-nos uma história por todos nós vivenciada, em tempos diferentes e com os mais diversos sentidos, reconhecendo o movimento de lembrar e de narrar, com diferentes perspectivas. Vivências que podem nos trazer, no tempo presente, novas aprendizagens e novos sentidos sobre o que passou. Para Delgado (2010, p. 17),

História, tempo e memória são processos interligados. Todavia, o tempo da memória ultrapassa o tempo da vida individual e encontra-se com o tempo da História, visto que se nutre, por exemplo, de lembranças de família, músicas, filmes, tradições, histórias escutadas e registradas. A memória ativa é um recurso importante para transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades.

Nesta pesquisa, vamos ao encontro dos sujeitos e de sua memória ativa, apostando no processo de rememorar e de narrar suas memórias, como uma possibilidade de troca de vivências. Ainda que tenhamos como foco rememorar o processo de formação continuada circunscrito a um tempo e espaço, dentro desse conjunto coexistirão memórias de diferentes temporalidades, significadas por sujeitos com olhares singulares, oriundos de espaços distintos.

Reafirmamos a vinculação da pesquisa e da formação continuada com o evento da vida e, nessa vinculação, reconhecemos o contexto temporal e espacial no qual se dará o encontro com outro. Nesse encontro dialógico, propomo-nos a adentrar na cadeia de comunicação verbal, considerando nossos enunciados como elos dessa cadeia e reconhecendo neles as ressonâncias dialógicas dos enunciados anteriores (BAKHTIN, 1997).

Buscamos, nesse processo de compreensão do campo, produzir conhecimento que contribua para a criação de novos elos na cadeia dialógica, inserindo-nos no contexto da formação continuada na Educação Infantil. Reiteramos o reconhecimento dos professores como principais sujeitos de sua formação e, no cuidado de considerá-los em sua singularidade marcada pelo tempo e espaço em que vivem, em nossa pesquisa, apostamos em:

[...] encontros com sujeitos e seus projetos que se respaldam na experiência vivida, elaborada e compartilhada. Só nutrindo-nos como sujeitos pedagógicos, produziremos teorias e práticas pedagógicas com interligações múltiplas como entre aquelas que prenunciam-se como pontes vivas entre o discurso acadêmico e as práticas escolares, entre a escola e a sociedade (LINHARES, 2001, p. 30-31).

Desse modo, reafirmamos a formação continuada como possibilidade de composição de um espaço dialógico e polifônico de encontro com o outro e seu enunciado, reconhecendo sua vinculação direta com perspectiva de resignificação dos fazeres docentes por meio da troca entre sujeitos. De todo modo, precisamos também considerar as dificuldades que vêm assolando os espaços da formação, de modo a ponderar, na nossa pesquisa, os desafios vivenciados. Enfim, valorizando os espaços de dizer, especialmente no movimento de produzir conjuntamente um projeto de ação (situado no campo da formação continuada na Educação Infantil), não podemos desconsiderar a emergência de silenciamentos e de estratégias de fazer calar. Assim sendo, passamos para o próximo tópico, no qual apresentamos mais detidamente o delineamento metodológico de nossa proposta de pesquisa.

4.4 PERCURSO DA PESQUISA: DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Como já anunciamos, no percurso metodológico da pesquisa, com o intuito de estabelecermos um contato direto com os sujeitos, empreendemos um estudo de natureza qualitativa, que se insere no bojo dos estudos com abordagem (auto)biográfica, utilizando a metodologia narrativa, tendo como referência a perspectiva bakhtiniana.

Tendo em vista que buscamos a compreensão dos sentidos que as professoras atribuem à sua vivência de formação continuada, pesquisar por meio das narrativas nos pareceu a metodologia mais adequada, uma vez que esse tipo de abordagem é capaz de “[...] recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos,

socioculturalmente situados, garantindo aos mesmos o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes" (SOUZA, 2007, p. 67).

As narrativas fazem parte da história da humanidade. Damos acabamento aos acontecimentos da vida com nossas narrativas. Narramos fatos, experiências, sonhos e sentimentos. "Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa" (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002). Assim, com nossa opção metodológica de pesquisar por meio das narrativas de formação, é importante explicitar a concepção de narrativa que assumimos como ponto de partida. Partilhamos da ideia de Souza (2007, p. 66) de que:

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.

Compreendemos a narrativa como uma das principais maneiras de comunicação humana, e cada narrativa se constitui num enunciado único e singular. Ela não é a realidade, mas uma representação do sujeito acerca do vivido e que, portanto, guarda os sentidos singulares de um ponto de vista. Nessa perspectiva, destacamos que, para Bakhtin (1997, p. 317, grifos do autor):

As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.

Assim sendo, com este estudo, buscamos a palavra do outro e, por meio dela, aproximamo-nos dos diferentes sentidos que podem ser atribuídos aos encontros vivenciados no processo de formação continuada. É na totalidade dialógica do enunciado do outro, expresso por meio de suas narrativas, orais ou escritas, que buscamos esses sentidos, construindo nossa compreensão, num processo de interação – e, por que não de luta? – com o pensamento alheio.

Envolver as professoras na produção dos dados, na completude de seus enunciados, é parte do caminho que trilhamos, considerando que, nesse processo “[...] os professores são, ao mesmo tempo objeto e sujeitos da formação. É no trabalho

individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2002, p. 22).

Com essa premissa, os caminhos para o encontro com o outro foram trilhados na perspectiva que desse encontro nenhuma de nós saísse “ilesa”, ou seja, era nosso interesse que os sujeitos envolvidos (professoras, formadoras e pesquisadora) se alterassem mutuamente e que desse encontro saíssemos maiores, mais fortes. Acreditamos no processo de produção de dados na pesquisa narrativa como possibilidade de os sujeitos se potencializarem, tanto no encontro com o outro quanto consigo mesmos e também na possibilidade de que seus enunciados cheguem a muitos outros. Nessa perspectiva, Serodio e Prado (2015, p. 91) afirmam que:

Quando as narrativas em sua forma de enunciado oral típico da educação básica saem dos muros da escola e passam a ser vistas como enunciados escritos úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores.

Perspectivando a valorização dos saberes docentes e reconhecendo a impossibilidade de separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992), optamos por uma metodologia que privilegie os dizeres docentes sobre o que viveram no processo de formação continuada e também em outros processos que considerem constitutivos de sua formação. Rememorar, no intuito de narrar suas vivências, implica no exercício de organizar, articular e significar o vivido. Segundo Josso (2007, p. 419),

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

É com essas memórias únicas, individuais, mas também constituídas na coletividade, que dialogamos. São memórias que compartilhamos na ordem do vivido, porque também participamos dos encontros no âmbito do projeto pesquisado, mas que assumem tonalidades muito distintas na ordem dos sentidos, uma vez que os processos formativos vivenciados por cada um são concebidos de modo singular. Assim, a escolha da metodologia narrativa é uma escolha implicada nas vivências do próprio pesquisador. Nas palavras de Serodio e Prado (2015, p. 100):

A pesquisa narrativa, para ser o que entendemos como metodologia narrativa de pesquisa em Educação, exige que o pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflitos.

Nessa perspectiva de negativa da neutralidade, posicionamo-nos de modo responsável e responsivo no encontro com o outro e com seus sentidos, no desafio de buscar sempre uma posição exotópica, a fim de considerar o pensamento do outro na dialogia com nosso próprio pensamento. Nesse conceitual, marcamos nossa compreensão da formação continuada como espaço potencialmente dialógico e polifônico e vinculamos essa compreensão ao modo como pensamos a pesquisa sobre essa temática.

Com essas reflexões, passamos, agora, para a apresentação dos procedimentos metodológicos que realizamos para a produção dos dados desta investigação.

4.4.1 Procedimentos metodológicos: primeiros dados do percurso

Com o propósito de compartilhar o caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa, apresentamos os procedimentos adotados para a produção dos dados, explicando nossas intenções, bem como os instrumentos utilizados.

Para tanto, primeiramente, consideramos importante reiterar que temos como interlocutoras da pesquisa professoras que vivenciaram o projeto pesquisado. O grupo de professoras é constituído por dois subgrupos: as que atuaram como formadoras do projeto e as participantes da formação. Para cada subgrupo, foram convidados seis participantes, de modo que, no total, esperávamos contar com doze sujeitos.

Além do critério básico de ter participado do projeto de formação estudado, elaboramos, ainda, critérios específicos para a composição dos subgrupos, com a finalidade de possibilitar a participação de sujeitos que vivenciaram temporalidades diferentes e, também, uma temporalidade maior no desenvolvimento do projeto.

- Foram critérios para a composição do subgrupo de professores formadores: no mínimo um professor que tenha vivenciado diferentes formatações do projeto; no mínimo dois professores que tenham vivenciado o início do projeto.
- Foi critério para composição do subgrupo de professores participantes: no mínimo dois professores que vivenciaram o projeto desde a primeira fase.

No encontro com esses sujeitos, para responder às questões que nos propusemos na

trajetória do projeto selecionado para o estudo, o caminho que escolhemos trilhar incluiu os seguintes procedimentos: aplicação de **questionário** com todos os sujeitos da pesquisa, para levantamento do perfil; realização de **rodas de conversa** com os professores formadores e participantes, para o registro das narrativas, e também empreendemos uma **busca por documentos** que pudessem conter registros que auxiliassem na produção da narrativa dessa vivência conjunta de formação

Assim, num contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação, tivemos uma primeira conversa com as profissionais da equipe de Educação Infantil, até então responsável pela formação continuada dos professores da rede. Nessa primeira conversa, fizemos um levantamento dos professores que tinham atuado como formadores no curso do projeto estudado. Também agendamos retorno para busca de documentos que abordassem o projeto e tomamos conhecimento do cronograma de formação previsto para o ano de 2017. Após análise desse cronograma, optamos por participar de um dos encontros, organizado em forma de “Mostra Pedagógica”, com a participação dos professores da rede realizando relatos sobre sua atuação em sala de aula. Neste evento, a oportunidade do encontro pessoal com professores e formadores possibilitou uma aproximação, permitindo que um pré-convite informal para a participação na pesquisa fosse feito a alguns professores que atendiam aos critérios previamente estabelecidos.

Esses primeiros encontros tiveram um aspecto de sondagem do campo e foram fundamentais para que pudéssemos considerar novos elementos para a constituição do grupo, além dos critérios já estabelecidos, apresentando questões de ordem prática, que implicam tanto na viabilidade do próprio acontecimento em si quanto na constituição do grupo enquanto grupo.

Partindo dessas considerações, optamos por, no subgrupo de professores participantes, convidar aqueles que atuassem em uma mesma instituição de Educação Infantil, pela viabilidade dos encontros nos horários e espaço disponibilizados pela própria instituição e, em especial, por acreditarmos que a força discursiva e dialógica de um grupo já constituído se expressaria com maior evidência na relação com a pesquisadora. Com relação ao subgrupo de professores formadores, em função de muitos desses profissionais, agora, atuarem em outras diferentes funções (gestores, coordenadores pedagógicos, professores) e instituições, optamos

por seguir uma ordem de convite que abrangesse as extremidades da atuação. Isto é, convidar preferencialmente os que tivessem atuado na formação há mais tempo e os que estivessem atuando nos últimos tempos.

Com isso, tínhamos a perspectiva de realizar a pesquisa com 12 sujeitos (6 de cada subgrupo). Dos 6 professores formadores convidados, todos aceitaram participar, mas apenas 5 retornaram o questionário e participaram da roda de conversa. Já do subgrupo de professores participantes, 6 foram convidados, mas o aceite foi dado por 10 professores que participaram das rodas de conversa e responderam ao questionário. Acreditamos que, como o convite foi feito a professores que atuam na mesma instituição, o aceite veio também dos demais professores que se interessaram em participar do momento discursivo. Com esse retorno positivo, optamos por ampliar o quantitativo desse subgrupo, tendo em vista a possibilidade de qualificar a discussão com outras distintas perspectivas.

Com o grupo composto, demos prosseguimento ao desenvolvimento do estudo, encaminhando os procedimentos na produção dos dados, conforme abordamos na sequência, apresentando a aplicação dos questionários e o perfil do grupo que os dados nos permitiram elaborar.

4.4.1.1 Caracterização dos sujeitos

Após os primeiros contatos, encaminhamos a aplicação do **questionário**, na intenção de conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa. Com esse questionário (APÊNDICE A), compusemos um cenário com informações como idade, tempo de atuação, tipo de formação. O grupo, então, é composto por 15 sujeitos, sendo 5 professoras formadoras e 10 professoras participantes. Todas do sexo feminino (100%), como já dissemos, reafirmando as pesquisas que informam a histórica predominância das mulheres no magistério (CERISARA, 2007). As professoras formadoras têm idades entre 41 e 53 anos, e as professoras participantes, entre 28 e 48 anos. O grupo é muito diverso, formado por mulheres com várias idades e em diferentes fases da vida. Algumas atuando na Educação Infantil há até 27 anos, e outras com menos de um ano de experiência profissional nesta etapa. Uma diversidade que torna o grupo ainda mais singular, possibilitando perspectivas distintas de um mesmo projeto de formação.

Em relação à atuação, no subgrupo de professoras, 13 atuam na docência em turmas

de Educação Infantil, 1 atua na gestão e 1 na coordenação pedagógica. No subgrupo de professoras formadoras, 2 atuam como formadoras, 2 como gestoras e 1 como coordenadora pedagógica. Reiteramos que, em nossa pesquisa, as docentes são reconhecidas e assumidas primeiramente como professoras, ainda que estejam exercendo funções diferentes, considerando a transitoriedade das funções e o pertencimento ao contexto da Educação Infantil.

Quanto à maior escolaridade, das 5 formadoras temos: 1 com graduação, 3 com pós-graduação *lato sensu* e 1 com pós-graduação *stricto sensu*: mestrado na área de Letras: estudos literários. No grupo de 10 professoras, todas têm pós-graduação *lato sensu*. Um dado apurado nas respostas de professoras e formadoras quanto à escolaridade que chamou nossa atenção foi a variedade e o quantitativo de especializações *lato sensu* por elas mencionadas, como vemos na tabela a seguir:

Tabela 3 – Cursos de especialização informados pelas professoras e formadoras concluídos até 2017

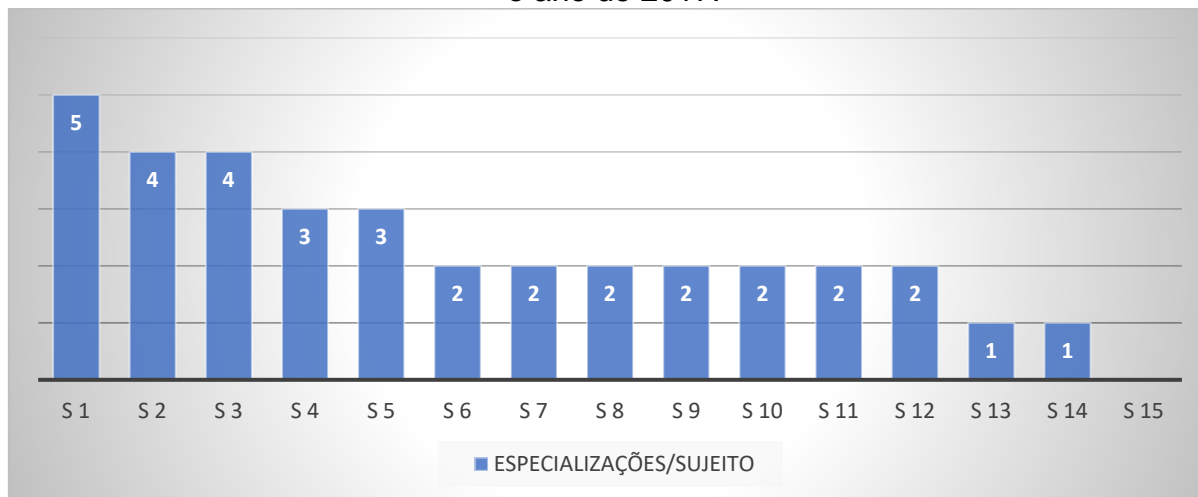
Cursos de especialização	Quantidade de professores
Gestão integradora/ Gestão educacional	8
Educação Infantil	6
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5
Educação especial/ Educação inclusiva	4
Planejamento educacional	4
Supervisão escolar	3
Alfabetização e letramento	2
Psicopedagogia	2
Pedagogia empresarial	1
Total	35

Fonte: Elaborada pela autora

A especialização em Gestão é a mais mencionada, 8 vezes, sinalizando para o interesse na atuação fora da sala de aula, seguida da especialização em Educação Infantil, com 6 menções, o que pode sinalizar a intenção em atuar e permanecer nessa área. Ainda, se compararmos o quantitativo de cursos informados no total (35) com o número de sujeitos da pesquisa (15), podemos inferir que cada professora buscou se

especializar em diferentes áreas, como podemos observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Número de especializações realizadas por cada sujeito da pesquisa até o ano de 2017.



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados apresentados no Gráfico 3, observamos que, com exceção dos sujeitos 13, 14 e 15, que informam uma ou nenhuma especialização, os demais sujeitos informam duas (7 sujeitos), ou mais (5 sujeitos) especializações, chegando ao informe de cinco especializações por sujeito. Com isso, é possível afirmar que esse tem sido um investimento pessoal das professoras em sua formação. Investimento, inclusive, financeiro, tendo em vista que dos 35 cursos mencionados, apenas 1 foi realizado em uma instituição pública federal; os demais foram realizados em instituições de ensino superior particulares.

Nesse conjunto, há professoras que têm até 5 cursos de pós-graduação, o que nos leva a analisar que, para além do incentivo natural do Plano de Cargos e Salários da rede, que prevê salário diferenciado para professores com esta formação, há um esforço pessoal para a busca da formação. Outro fator que podemos indiciar para justificar este investimento é o fato de o município fomentar essa prática também ao pontuar esses certificados, tanto nos concursos de remoção quanto na contratação de professores temporários.

Já a pós-graduação *stricto sensu* é informada por apenas uma professora (formadora) em nível de mestrado na área de Letras: estudos literários. Acerca dessa problemática, a formadora Lenira Paz⁹ enuncia que:

⁹ Nome fictício da formadora, cujo contexto de escolha será apresentado no próximo capítulo.

Às vezes, até um curso como um mestrado, um curso que demanda mais dedicação, pra gente aqui do interior é bem mais difícil fazer. É muito mais difícil! E a gente encontra até profissionais que são colegas e que dizem “Ah, mas os profissionais que estão se formando, em nível de mestres e doutores, oneram o município”. Então, ainda existe essa visão de que essa pessoa que estudou vai ficar pesada para o município, de que traz prejuízo e isso não pode ser uma verdade. As pessoas que estudaram precisam de ser aproveitadas, ter um reconhecimento do município de que aquilo que ela ganhou lá pode ser aplicado aqui (Lenira Paz, F, 2017).¹⁰

A formadora nos fala da dificuldade do professor que reside no interior conseguir fazer um mestrado, e aborda uma complexa questão: a falta de incentivo e reconhecimento da importância do investimento na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. A ideia de que para atuar nesta etapa basta boa vontade e amor e de que não há necessidade de uma formação de mestre ou doutor para “cuidar” de crianças em “creches” ainda é muito forte e evidencia um preconceito com a criança pequena e com o profissional que com ela atua (NASCIMENTO; CAMPOS; COELHO, 2007). Essa problemática está no bojo de outras questões que se relacionam com a inserção da Educação Infantil na educação básica e o processo de negociação instituído, buscando igualdade nos investimentos e nas prioridades (CÔCO, 2013).

Assim, conhecer o perfil das interlocutoras foi fundamental para a potencialização da análise dos dados e para a orientação de nossa interlocução no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, no encontro com o outro:

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). [...]; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHITIN, 2012, p. 302).

O perfil construído por meio dos questionários auxiliou no endereçamento de nossos enunciados, no encaminhamento das interlocuções posteriores e até mesmo no ajuste nos demais procedimentos, se necessário. Mas, especialmente, a elaboração de um perfil dos sujeitos estudados foi fundamental para a compreensão e análise das narrativas por eles produzidas, uma vez que: “O princípio da interlocução refere-se à ideia de que tudo aquilo que é dito é dito a alguém. Se quero analisar a palavra do

¹⁰ O enunciado apresentado compõe o conjunto de dados produzidos nas rodas de conversa, este especificamente, na roda realizada com as formadoras que será abordada posteriormente.

outro enquanto enunciado e não enquanto frase, é preciso levar em conta quem é o interlocutor” (AMORIM, 2004, p. 259).

Considerar “quem” está narrando e “para quem” o faz é essencial no movimento de compreensão e análise dos sentidos daquela narrativa, num reconhecimento da singularidade de sujeitos e dos diferentes papéis que cada um pode ocupar. Assim, reconhecemos a importância disso, ao assumirmos que:

[...] nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (FREITAS, 2002, p. 24, grifos da autora).

Com essa assertiva, passamos ao próximo subtópico, em que abordamos as rodas de conversa e o itinerário de seu desenvolvimento em nossa pesquisa.

4.4.1.2 Rodas de conversas: evento dialógico de produção de sentidos

Na abordagem da **roda de conversa** como procedimento de pesquisa, reiteramos a importância do diálogo com e entre os sujeitos. As rodas de conversa se constituíram em procedimento fundamental para a produção das narrativas dos sujeitos. Elas foram realizadas com os grupos de professoras que atuaram como formadoras e com o grupo de professoras participantes da formação. Destacamos que as distintas temporalidades de atuação e de participação dos sujeitos no projeto constituíram-se como fator potencializador das discussões e reflexões no compartilhamento das especificidades vividas por cada um (APÊNDICE B).

Com as professoras formadoras foi realizada uma roda de conversa e com as participantes, em virtude dos tempos do grupo, foram realizadas duas rodas de conversa. A realização da roda se deu em dois momentos: no primeiro, foram apresentados ao grupo a temática e os objetivos da pesquisa. Em seguida, foi discutido o procedimento de produção de dados “Roda de conversa”, a partir de algumas imagens e fotografias que apresentavam pessoas dispostas em roda, em diferentes situações culturais. Com essa reflexão, apresentamos, também, nosso referencial, abordando o círculo de Bakhtin e a base dialógica de nossa produção. Assim, os sujeitos foram convidados a tomar assento na Roda para dar início à conversa.

No segundo momento, já dispostas em roda, apresentamos ao grupo os temas orientadores da discussão, deixando claro que eles tinham uma função disparadora, para dar movimento à conversa e possibilitar que diferentes dimensões da formação fossem abordadas. Mas que, no escopo da formação, qualquer assunto não abarcado pelos temas poderia ser por elas abordado. Do mesmo modo, o assunto sobre o qual elas não quisessem falar não precisaria ser tratado, ainda que estivesse previsto nos temas. Na sequência, os temáticos iam sendo apresentados separadamente, em plaquinhas, e dispostos sobre a mesa, à medida em que a conversa ia se desenvolvendo.

São eles: 1) a relevância da formação continuada na Educação Infantil; 2) os modos de organização da formação continuada; 3) os processos de formação do professor (formador e participante); 4) a perspectiva atual acerca do vivido; 5) a experiência de narrar as vivências da formação. Por fim, foi solicitado, àquelas que desejassem, que narrassem uma memória da formação. Esses temas, inicialmente pensados para orientar a Roda de Conversa, contribuíram para inspirar a organização dos dados, auxiliando na composição dos eixos de análises, como mostraremos mais adiante.

Imagem 2 - Registro da mesa de Roda de conversa



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

No âmbito da pesquisa narrativa, a roda de conversa se apresenta como uma maneira de produção de dados na qual o pesquisador se insere na pesquisa como sujeito, pela participação na conversa, ao mesmo tempo em que produz dados para análise (MOURA; LIMA, 2014). Ela se constitui num procedimento que “[...] permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos

sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Nessa perspectiva, a roda de conversa é, ao mesmo tempo, espaço de fala e de escuta, de ruído e de silêncio, de colocar-se e de permitir que o outro se coloque, de observar e de ser observado. O pesquisador, na roda de conversa, compartilha esse espaço circular como aquele que observa, mas que também é observado. Esse é um espaço privilegiado, na medida em que sujeitos e pesquisador têm a possibilidade de a todos olhar nos olhos. Assim, circunscrevemos nosso olhar no encontro com as professoras, uma vez que o observador, para Bakhtin (1997, p. 355), “[...] não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado”. E disso depende a compreensão. Compreender o enunciado do outro não é possível do exterior, uma vez que a natureza da compreensão é dialógica, é preciso entrar em dialogia com os enunciados para compreender (BAKHTIN, 1997), é preciso entrar na roda e dela participar.

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Esse procedimento nos possibilitou rememorar as trajetórias e compartilhar os sentidos das experiências. E, ainda, no intercâmbio das rememorações, atribuir outros sentidos ao vivido, por meio do contato com as lembranças significadas pelo outro. Assim, é no encontro com o outro que os fios de memória puxados por um podem se entrelaçar nos fios de outros, tecendo uma trama coletiva e polifônica de lembranças, com pontos dados pelos sentidos singulares que cada um atribuiu àquilo que viveu.

Como em qualquer roda de conversa, buscamos possibilitar um ambiente propício para que os sujeitos pudessem se sentir à vontade para participarem do diálogo. Essa se constitui numa preocupação fundamental para possibilitar o envolvimento dos sujeitos, de forma que a conversa fosse relevante para o grupo “suscitando a atenção e a escuta” (MOURA; LIMA, 2014).

Nas rodas de conversa realizadas, observamos encontros e desencontros, concordâncias e dissonâncias, tensionamentos e amenidades, mas, sobretudo, uma intensa troca de ideias e negociação de sentidos. Assim, concordamos com Moura e Lima (2014, p. 101) que “[...] as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva,

a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo”.

Assim, no itinerário elaborado para a produção deste estudo, as Rodas de Conversa – procedimento que já acreditávamos ser potente – acabaram por se constituírem em frutíferas fontes de dados, abarcando nossas necessidades enunciativas. Como já mencionamos, foram realizadas três rodas. As conversas foram registradas em gravações de áudio. As gravações das duas rodas com as professoras têm, respectivamente, 35 min e 1 h 6 min, e a gravação da roda com as professoras formadoras tem 1 h 47 min. Além da riqueza em narrativas, as rodas também se apresentaram como procedimento singular, por se constituírem em eventos dialógicos e alteritários, em que cada sujeito, ao expressar seus próprios sentidos, teve a oportunidade de, estando com o outro, buscar neste outro os sentidos que produzia (BAKHTIN, 1997).

A escolha do nome a ser utilizado no relatório da pesquisa para representar cada participante, considerando a opção ética pela não identificação dos sujeitos, também guarda um sentido único para cada uma, considerando a sugestão de que escolhessem um nome que para elas fosse significativo. O nome de uma professora que fizesse parte de suas trajetórias, que tenha sido importante em suas vidas, em suas histórias, como uma maneira de homenagear mulheres tão distintas e admiráveis quanto elas. Assim, para uma melhor organização e compreensão dos dados produzidos e selecionados neste estudo, na apresentação das narrativas produzidas nas Rodas de conversa, como o grupo é composto por dois subgrupos, para identificarmos as narrativas das professoras participantes utilizaremos, após o seu nome, a letra P, e para identificarmos as narrativas das professoras formadoras, utilizaremos a letra F. Essa informação é importante, tendo em vista que os sentidos expressos nas narrativas das docentes podem ser compreendidos de diferentes modos, conforme o papel/função que elas ocupam ou ocuparam no projeto de formação analisado. Entretanto, assinalamos que, nas análises, só faremos essa distinção quando se fizer necessário, assumindo que no conjunto da pesquisa todos os sujeitos são professores da Educação Infantil.

Com isso, seguimos na discussão dos procedimentos, abordando a busca empreendida por documentos que contivessem registros do projeto de formação.

4.4.1.3 Registros do Projeto

No intuito de buscar outras vozes sobre o projeto de formação, também empreendemos uma **busca por documentos** que pudessem conter registros dessa trajetória coletiva. Documentos como: avaliações, planejamentos, fotografias, documentos oficiais da Secretaria de Educação e outros que porventura encontrássemos. Com essa reunião, não tivemos propósito avaliativo ou analítico, considerando nosso escopo metodológico e nossos referenciais teóricos, mas intencionamos buscar marcas já registradas do projeto de formação no curso de sua história, uma vez que reconhecemos que “[...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 2009, p. 55). Assim, não apenas as memórias reconstituem essa história, mas também registros do passado construídos no curso dos acontecimentos.

Para o encontro com esses materiais, buscamos a Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pelo projeto de formação, e, após obtermos a permissão, buscamos com os profissionais responsáveis os documentos que pudessem conter esse tipo de registro. Nesta busca, dos documentos encontrados, selecionamos dois que dialogavam mais aproximadamente com nossa proposta metodológica. O primeiro documento selecionado, como já mencionamos, foi um *Livro de Memórias da Formação* (2011), um material com caráter avaliativo, com linguagem poética e lúdica, produzido na formação no ano de 2011.

Imagem 3 - Capa do Livro de Memórias da Formação



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

O projeto não dispõe de um registro formal atualizado. Segundo as responsáveis, o registro feito no início foi atualizado algumas vezes e, quando necessário, o registro era reelaborado, incorporando as características de funcionamento vigente. Em 2017, ano em que se desenvolveu a pesquisa, em função, inclusive, da mudança de governo vivenciada na Secretaria, não houve atualização do registro do projeto de formação.

Outro caminho que trilhamos na busca por documentos foi o digital, por meio do sítio da Prefeitura Municipal. Nele encontramos a Proposta Curricular da Educação Infantil, publicada no ano de 2016 e elaborada a partir dos encontros da formação continuada, conforme narra o excerto da apresentação do documento:

Considerando as muitas vozes reveladas num processo contínuo de estudo e avaliação das práticas, surgiu, então, a necessidade de elaborar um documento que pudesse subsidiar as instituições de Educação Infantil na construção de suas propostas pedagógicas e orientar os profissionais na realização do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, em conformidade com as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Proposta Curricular do Município pesquisado, 2016).

Como já dissemos, os registros encontrados são aqui assumidos como outras vozes que dialogam com as vozes dos sujeitos da pesquisa. É importante destacar que não temos o propósito de analisar ou avaliar tais documentos, mais sim com eles estabelecer um processo dialógico, buscando as narrativas neles contidas.

Nesse propósito, optamos por abordar tais enunciados nos eixos de análise, em dialogia com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, num reconhecimento de que podem auxiliar nas análises dos dados produzidos, em função de serem marcados pelos sentidos de um “outro presente”, ou seja, de um tempo que já não está.

Nessa conformidade, reiteramos que, além de ampliar as informações, esses documentos se constituem em fontes que auxiliam nas análises, na medida em que nos auxiliam a articular as vivências narradas pelos sujeitos num determinado contexto histórico. Acerca dessa temática Souza (2007, p. 63) afirma que:

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Com a realização desses procedimentos, marcamos o encontro com o outro como pautado numa perspectiva de alteridade, no reconhecimento de seu excedente de

visão como fundamental no processo de busca dos sentidos do outro e de produção de nossos próprios sentidos sobre a formação continuada na Educação Infantil. Reiteramos, assim, que a escolha dos procedimentos utilizados nesta pesquisa está vinculada à metodologia narrativa reconhecendo que:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador [...] (ABRAÃO, 2003, p. 85).

Com nosso referencial, compreendemos a impossibilidade de, no encontro real com o outro, permanecermos imparciais. A responsabilidade consiste em tomar parte, participar, ouvir o enunciado do outro e a ele responder, como ato responsável e responsivo. Assim, assumimos nesta pesquisa uma posição exotópica, com a possibilidade de compartilhar o mundo com o outro, mas sem perder o nosso lugar singular e a nossa visão única, reconhecendo que ao outro também é resguardado seu lugar único e singular. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 43, grifo do autor):

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim.

Assim, a produção dos nossos dados se dá no encontro com esses sujeitos e seus enunciados, na compreensão da singularidade do olhar e da vivência de cada um. Esses sujeitos que, na relação dialógica formativa com a pesquisadora, contribuem com a produção dos dados do estudo, por meio de suas narrativas e seu excedente de visão, num movimento de intercâmbio de memórias, de sentidos e de saberes, uma vez que “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Com esse itinerário metodológico, avançamos para a apresentação dos princípios éticos que nos orientam na abordagem dos sujeitos da pesquisa.

4.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS

No que concerne ao atendimento dos princípios éticos indispensáveis para o desenvolvimento de uma pesquisa, é importante destacar que nos pautamos na Resolução 466, de dezembro de 2012, que estabelece as diretrizes e normas para

pesquisas com seres humanos. A resolução orienta a respeito dos aspectos éticos da pesquisa e determina, à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP)¹¹, a função de proteger a integridade e a dignidade dos sujeitos participantes das pesquisas, assegurando seus direitos e deveres. Nesse sentido, atribuímos prioridade à proteção da identidade e ao consentimento dos sujeitos, comprometendo-nos, também, no cuidado com a fidelidade dos dados produzidos, numa postura ética e responsável, presente em todas as etapas da pesquisa.

Essa postura ética e responsável ultrapassa o âmbito da produção da pesquisa e se estende para o encontro com os sujeitos participantes, num movimento de respeito a seus enunciados, que nos precedem e nos sucedem. Assim, assumimos uma postura além de responsável, também responsiva, no intuito de buscar respostas para as questões que nos afetam mutuamente no evento da vida, na pesquisa, focalizando a formação continuada vivenciada no projeto pesquisado (BAKHTIN, 2011).

Com nosso referencial, marcamos também o compromisso de encontro com o outro, respeitando sua singularidade. Singularidade essa que também nos constitui e nos confere um olhar que é só nosso e uma possibilidade de dar sentidos ao mundo e explicá-lo por meio de enunciados únicos. Esse reconhecimento se apresenta como uma responsabilidade de que só a mim, e apenas a mim, é dada a possibilidade de explicar o mundo do modo como eu o vejo e dou sentidos (BAKHTIN, 1997).

Assim, ressaltamos nosso compromisso de respeitar o trabalho dos profissionais da Educação Infantil, para dar visibilidade a seus saberes e enunciados, numa atitude de busca de compreensão dos sentidos atribuídos pelo outro às vivências na formação e no reconhecimento desse encontro como mutuamente formativo.

No intuito de atender às orientações que estabelecem os princípios éticos para a realização da pesquisa, elaboramos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), na intenção de informar os objetivos do estudo, conforme orientações do CEP. O TCLE é um documento essencial, uma vez que tem o objetivo de firmar a

¹¹ Destacamos que, assumimos o movimento de aprovação da pesquisa como constituinte do conjunto de atos éticos requeridos no contexto atual da pesquisa brasileira, mas observamos a inadequação dos procedimentos, reiterando a importância da constituição de Comitês de Ética em Pesquisa próprios da área das Ciências Humanas, que reconheçam a diversidade, as especificidades e as singularidades dos contextos educacionais.

autorização dos participantes envolvidos nos procedimentos de produção dos dados. Os termos são endereçados às professoras participantes do projeto, às professoras que atuaram como formadoras e à Secretaria de Educação do município onde o projeto foi desenvolvido (APÊNDICES C,D e E).

Com esse compromisso, passamos, agora, para a apresentação dos dados produzidos no encontro com os sujeitos em nossa inserção no campo de pesquisa.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE NARRAM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou

Guimarães Rosa

As narrativas das professoras durante a realização da pesquisa são impregnadas, cada uma em sua singularidade, do modo como cada docente compreende a sua trajetória articulada ao projeto de formação continuada oficial da rede de ensino. De igual maneira, é também ímpar o modo como olhamos para essas narrativas, em virtude do lugar único que ocupamos no tempo e no espaço.

Este entendimento nos permite reconhecer que outros distintos modos de diálogo com os enunciados seriam possíveis a outros olhares, sob outras perspectivas. Contudo, na relação dialógica que estabelecemos com as referidas professoras, nosso olhar se volta para as narrativas, orientado pelo desejo de compreender os sentidos produzidos pelas professoras – participantes e formadoras do projeto – a respeito de seus processos formativos. Para essa compreensão, buscamos também identificar os elementos marcantes desse itinerário, compreendendo as singularidades dos percursos dessas professoras.

A maneira como tratamos os dados e olhamos para as narrativas acaba por constituir-se num modo singular de análise, tanto quanto são singulares os sujeitos da pesquisa e suas enunciações. Todavia, a assunção de um modo próprio de análise acaba por aumentar a responsabilidade do pesquisador sobre suas escolhas na elaboração de um percurso com procedimentos apropriados (SOLIGO, 2015).

Desse modo, na maioria das vezes, é o conteúdo das narrativas que as aproxima nos eixos, numa dialogia por nós encontrada nos indícios dos dizeres. Noutros momentos, mantivemos o fio do diálogo, ainda que com um número maior de enunciados, haja vista a evidente força dialógica elaborada pelos próprios sujeitos, num esforço de compreender e analisar as vivências partilhadas.

Assim, ainda que tenhamos nos inspirados nos temas das rodas de conversa, foram

os próprios enunciados que nos permitiram a composição dos seis eixos que possibilitaram a articulação dos dados produzidos na interlocução com os sujeitos. São eles: *a relevância da formação continuada na Educação Infantil; os distintos formatos e modos de organização da formação continuada; a perspectiva atual acerca do vivido; os outros processos formativos; a formação continuada como espaço de fortalecimento do professor e a articulação entre formação e a vida.*

No entrecruzamento dessas narrativas, apresentamos, ainda, alguns dos registros do projeto que encontramos em nossa busca, que também contêm outras narrativas capazes de ampliar nossas possibilidades de ver e compreender o que foi vivenciado.

Ancorados em nossos referenciais teóricos, procedemos à análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, na qual quinze professoras – cinco formadoras e dez participantes – narram suas vivências formativas, em um esforço conjunto de compreensão do vivido, numa perspectiva coletiva de produção de conhecimento.

5.1 OS DISTINTOS FORMATOS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Conforme já apresentamos, o projeto de formação continuada desenvolvido pela rede municipal de ensino, ao qual nossa pesquisa se vincula, é uma experiência de longa duração que, no decorrer do tempo, passou por diferentes configurações nas etapas da educação, especialmente na etapa da Educação Infantil. Retomar essas configurações agora, com a experiência de tê-las vivenciado, é importante para compreender como, para este grupo de professoras e formadoras, a formação se torna mais potente na constituição de sua atuação docente.

Tendo em vista que cada sujeito implicado nesta pesquisa vivenciou diferentes tempos do projeto de formação, é a partir dos seus enunciados que narramos essa trajetória, tentando preencher as lacunas existentes com as nossas próprias vivências e, quando necessário, recorrendo aos outros documentos que também abordam o itinerário dessa formação.

Eu já tenho quase 15 anos fazendo a formação, então eu já fiz de noite, quando começou [...]. Era o começo, começo mesmo. E eu estava começando na rede, vindo do ensino médio, né, porque, eu vim do interior pra cá, então a formação me ajudou bastante. Dois anos depois, eu já estava como formadora. Então, para mim, foi um divisor de águas. E quando

começou a formação no horário de trabalho, que eu acho que abrangeu um maior número de professores, eu percebi uma mudança muito grande no dia a dia da sala de aula, não só na minha, mas na escola como um todo onde eu estava. Por onde eu passava, naquela época que eu ainda estava rodando bastante, eu via as mudanças acontecendo aos pouquinhos. Foi tudo uma construção para a gente chegar aonde a gente está hoje [...] (Alcione, P, 2017).

A professora Alcione retoma o início do projeto de formação continuada, no ano de 2002. Nesse início, os encontros aconteciam quinzenalmente, em grupos organizados conforme etapa e turma de atuação do professor. A participação dos professores era por adesão, tendo em vista que os encontros ocorriam à noite, fora do horário de trabalho. A adesão dos professores da Educação Infantil era ainda pequena e a maioria dos que participavam atuava nas turmas de pré-escola.

No ano de 2005, a formação passou a acontecer dentro da jornada de trabalho, com a expectativa de atender a todos os professores da Educação Infantil. A professora relata-nos ter conseguido observar, na própria atuação e na atuação das colegas de diferentes instituições, mudanças significativas que ela atribui à participação coletiva nas formações, ainda que ocorreram de modo gradativo, ao longo dos anos e do processo.

A narrativa elaborada pela formadora Dauza também contribui para compreendermos os processos de mudança vivenciados, no projeto, pelos sujeitos envolvidos.

É interessante relembrar que nós tivemos diferentes formatos dessa formação. E a formação [em serviço] começou lá no chão da escola, na verdade, não em outro espaço. Isso fez com que nós aprendêssemos muito também com as dificuldades, né... As dificuldades de espaço para se reunir, para formar uma roda de conversa, do espaço de atendimento às crianças que ali estavam e alguém tinha que cobrir esse momento, estar junto das crianças nas atividades diárias. Vimos a possibilidade, então, de sairmos da escola e irmos para outro espaço, onde teríamos então professores que atuavam com a mesma faixa etária, reunidos em horário de trabalho. E agora, a terceira experiência tem sido fazer uma formação no contraturno. Quer dizer, ninguém é obrigado, foi escolha pessoal, só que é fora do horário de trabalho, não é mais em serviço. E o que eu achei interessante disso tudo é que eu observei como é produtiva uma formação no espaço da escola, no chão da escola e que se houvesse essa possibilidade de ser realmente uma formação continuada nesse espaço seria mais produtivo. Porque, ao mesmo tempo em que eu, enquanto Coordenadora Pedagógica tivesse momentos de estudo com o grupo, no dia a dia, eu pudesse observar as práticas e pudesse estender esse diálogo nos momentos de planejamento diário, nas conversas com os profissionais que atuam naquela escola. Faz a gente crescer muito mais, a gente percebe mais evolução, mais ganho para a escola e para as práticas daquela instituição. Também faz mais sentido porque eu estou discutindo a realidade, as necessidades do local. É lógico que o encontro com os pares de outras instituições também foi bem benéfico. (Dauza, F, 2017).

Na abordagem dos modos de organização, estamos falando também dos diferentes

tempos e espaços em que o projeto foi vivenciado. Assim sendo, quando ele passou a ocorrer em serviço, inicialmente acontecia nas próprias instituições. Cabe observar as dificuldades vivenciadas na tentativa de conseguir o ambiente e as condições apropriadas para a realização dos estudos, tendo em vista que, nesse período, uma grande parte das instituições de Educação Infantil funcionava em precárias condições (BRASIL, 2006b).

Dauza também abordou os outros modos de organização, fazendo uma retomada temporal, a fim de chegar, ao que nos parece, às suas conclusões acerca do *locus* da formação. Ainda que com todos os problemas enfrentados e por ela elencados, o espaço que para ela hoje é compreendido como o melhor, percebido e reconhecido como o espaço legítimo da formação é o da instituição. É para este lugar que ela acredita que se deveria voltar. E, então, a figura do Coordenador pedagógico, profissional que ainda não está presente na maioria das instituições de Educação Infantil no contexto pesquisado, aparece, na narrativa de Dauza, como um sujeito fundamental para o desenvolvimento e articulação da formação que se desenvolve na instituição articulado com a atuação do professor.

Novamente, no reconhecimento da instituição como o espaço de formação, o enunciado da professora Alcione – que, na pesquisa, compõe o subgrupo de professores, embora já tenha atuado como formadora no início do projeto – apresenta-nos um excedente de visão único – como os outros –, e composto por uma temporalidade ampliada e uma vivência de uma variedade de espaços e papéis formativos.

Um formato bacana que eu vivi, dos dois modos, como professora e como formadora, foi aquele que a gente dava formação na escola. A gente fazia a formação na secretaria, era você a coordenadora na época [referindo-se a pesquisadora], e ia para as escolas dividir com as professoras, tanto EMEF quanto os Ceims¹². Era um modelo bacana esse. A gente tinha a oportunidade de visitar várias escolas para formação, mas ainda tinha as oficineiras, porque as professoras ficavam o tempo todo em estudo com a formadora, era um modelo bacana. A formadora ia à escola, para a formação (Alcione, P, 2017).

Na mesma direção, Lenira Paz, na narrativa que segue, expressa seu reconhecimento da importância de uma formação que se constitua no cerne da instituição de Educação Infantil, articulada à atuação do professor.

¹² Ceim – Centro de Educação Infantil Municipal.

[...] eu acredito no professor que se forma no chão da escola. Porque se você for parar para analisar, quando você terminou a sua primeira formação inicial, a sua segunda formação inicial ou a sua pós-graduação... Parar e pensar que realmente é ao aplicar aquele conhecimento adquirido na formação que você teve, sendo em nível de especialização, de mestrado, ou de qualquer curso que você faça, ao aplicar aquilo no dia a dia, no chão da sala de aula, é que você tem verdadeiramente a noção de como aquilo funciona. As formas de fazer de compreender aquilo. Então eu acredito no chão da sala de aula e da escola como espaço formador, se ele tiver as condições adequadas para acontecer, né, a permanência de um profissional responsável por aquilo, os tempos necessários[...] (Lenira Paz, F, 2017).

Assim, junto ao reconhecimento da instituição como *lócus* privilegiado da formação, Lenira Paz analisa a articulação entre teoria e prática, que nos parece remeter a uma compreensão de sua indissociabilidade, declarando que o conhecimento teórico passa a fazer sentido quando investido no trabalho. Quanto a essa relação, Nóvoa (2009, p. 19) afirma que:

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática. [...] Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (NÓVOA, 2011, p. 51).

Em contrapartida, essa forte relação entre teoria e prática, ciência e técnica ou, no referido caso, formação e atuação – que não é exclusividade da formação de professores, mas que está relacionada com o aprendizado de todo e qualquer “fazer” – não pode ser justificativa para isolar os professores em suas instituições, impossibilitando a ampliação de seus horizontes, por meio da troca com outros sujeitos. As narrativas da professora Laís e da formadora Lenira Paz abordam preocupações que nos parecem semelhantes.

Mas ficava muito interno também, né?! Ficava só dentro da escola (Laís, P, 2017).

Você vive mais do mesmo. Se você convive apenas, a título de formação e de dia a dia, com um grupo que tem aquela característica, você só multiplica mais do mesmo. É a história da rachadura: eu estou naquele lugar todo dia, aquela rachadura já faz parte da minha vida. Eu não consigo enxergar ela como algo que destoa, como algo que fica feio na parede. Eu só vou conseguir enxergar quando eu chegar em outro espaço e vir uma rachadura diferente da minha, aí eu vou encontrar semelhanças e diferenças naquilo e vou me pôr a pensar. Então o chão da escola, o espaço da escola como formador é importante e o encontro com outras realidades, com outras concepções, com outras formas de ver uma mesma coisa também é [...] (Lenira Paz, F, 2017).

Nesse sentido, retomamos a narrativa da professora Alcione que, em seu apanhado temporal, também aborda um período em que a formação, ainda em serviço, era organizada fora da unidade escolar, reunindo, noutro espaço, os professores que atuavam com turmas do mesmo ano/período nas diferentes instituições. Essa formatação foi a que se manteve por mais tempo, tendo sofrido pequenas alterações com o passar dos anos. Acerca desse modo de organização, Lenira Paz, em sua análise dos distintos formatos relacionados ao tempo em que foram vivenciados, observa:

[...] eu acho que foi muito importante a saída do professor da escola, aquele encontro, ir ao local, buscar a profissionalização. Talvez eu aponte, hoje, que é necessário e útil e bom, se a formação conseguisse voltar pra escola, mas foi muito importante a constituição desses espaços formadores e do encontro com o outro (Lenira Paz, F, 2017).

A partir dessas narrativas, evidencia-se a relevância dos diferentes modos de organização da formação continuada. Participando da roda de conversa, compartilhamos com as participantes uma indagação:

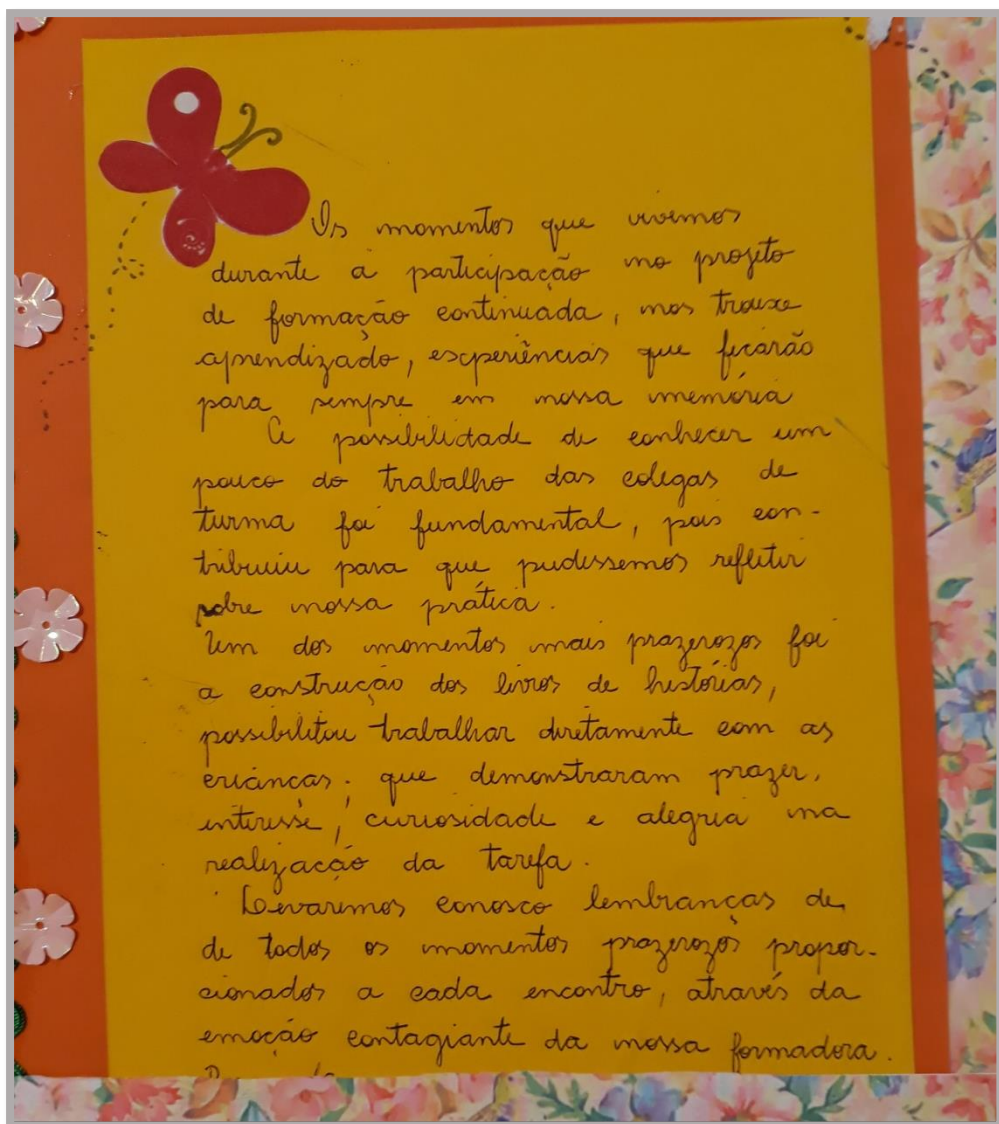
Mas será que a formação só pode ser de um jeito? Só tem um jeito certo? Por que que a gente tem que achar que só tem um jeito, que o professor só pode ter um modo de formação continuada? (Ruslane, pesquisadora, 2017)

Essa indagação, inicialmente, causa certa estranheza e, em seguida, parece-nos provocar um deslocamento no modo de olhar para a formação, admitindo-se a possibilidade de ela não ser organizada, necessária e exclusivamente de um único modo ou formato, como vemos na narrativa a seguir:

São características muito diferentes da formação na escola e fora dela. Essa saída [da instituição] que a Lenira falou é fundamental, porque o profissional ir, sair daquele ambiente de trabalho é como se você fosse buscar alguma coisa e depois retornar. Pensar em modos, em modalidades que atendam a ambas é algo que talvez um dia possa acontecer, até para que você possa pensar uma realidade ali entre seus pares, mas que você também busque com os outros porque, senão, você se fecha muito ali "O meu é bom, o meu é ótimo!" ou "Eu não consigo, não é possível" (Adélia, F, 2017).

O reconhecimento do outro como aquele que pode me completar, como aquele que pode me ensinar, como alguém com quem vale a pena trocar, seja na escola ou em outros espaços, está presente em outros enunciados, inclusive em narrativas do *Livro de Memórias de Formação* (2011), como na que apresentamos a seguir:

Imagem 4: Reprodução da página do Livro de Memórias da Formação



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

Com os enunciados até aqui apresentados, a principal discussão, então, se dá acerca do *lôcus* da formação, ou seja, em torno da pertinência de que ocorra na instituição ou fora dela. Para uma melhor compreensão da discussão, em função da extensa temporalidade do projeto de formação, vale recuperar os modos de organização vivenciados. Retomamos que, inicialmente, na etapa da Educação Infantil, ocorria à noite, ainda com pouca adesão dos professores – no ano de 2002. Em 2005, passou a ser em horário de trabalho, contando com a participação de todos os professores da rede. Para retomar esse período, valeremo-nos do trecho da *Proposta Curricular da Educação Infantil do Município* (2016), que narra as mudanças nessa organicidade:

A princípio, esses encontros eram realizados nas escolas, quinzenalmente, com a participação de professoras, auxiliares e diretoras. Posteriormente, passaram a ser mensais, em espaço específico e com duração de quatro horas presenciais, atendendo cada profissional em seu horário de trabalho. Diante de uma nova estrutura, com turmas organizadas por professoras que trabalhavam com a mesma faixa etária, foi possível perceber o retrato do trabalho realizado nas escolas com mais especificidade, o que favoreceu uma troca entre as educadoras, que partilhavam experiências, dificuldades, dúvidas, avaliavam a rotina desenvolvida no espaço escolar e construíam novas práticas.

Acerca desse enunciado, é importante destacar dois pontos que indicam perdas ao processo formativo, o primeiro diz respeito à participação dos auxiliares que, quando a formação passa a acontecer fora da instituição, deixam de participar do processo formativo. O outro ponto de destaque é que, no ano de 2017, a formação foi organizada de um modo diferente, sendo, após doze anos, deixada de ser oferecida pela rede municipal em horário de trabalho. Ela passa a ser realizada por adesão, à noite ou no contraturno. Uma mudança significativa, compreendida de distintos modos, pelas professoras formadoras e participantes da pesquisa.

Agora que voltou [nome do projeto] [para o contraturno], estava muito interessante quando estava no horário de aula, que todos participavam, [...]. Então, esse ano eu fiquei muito triste, porque eu gosto muito de participar só que, por ser no contraturno e eu não consegui ninguém para ficar com as minhas crianças, eu optava: ou as crianças ou a formação. Aí, eu optei por ficar com as crianças e não pude mais fazer a formação. Eu senti muito, porque é tão bom poder trocar ideias e também ter mais sugestões para sua sala de aula, porque, querendo ou não, abre mais a mente da gente. No dia a dia, aquela correria, você tem uma visão frente, e quando chegam outras pessoas falando, você abre mais o seu leque de ideias e você consegue juntar mais informações e fazer um planejamento mais rico (Lourdes, P, 2017).

O último estudo que eu participei foi também no contraturno, depois de uma jornada de um dia inteiro, para ir num terceiro horário também é muito complicado. Mas, até hoje eu sinto saudades daquele tempo em que a gente fazia formação na escola, né, e a gente tenta, na escola onde eu trabalho, refazer esses momentos de formação com o próprio grupo porque é muito importante (Raquel, F, 2017).

Tanto a professora quanto a formadora narram a dificuldade de conciliar trabalho, vida e formação e reconhecem como uma perda o fato de o projeto não acontecer mais no horário de trabalho. Em contrapartida, há também as profissionais que nos apresentam outra perspectiva acerca da formação que acontecia no turno de serviço.

Ficou bem claro agora, quando esse estudo se tornou opcional, esse olhar da pessoa de enxergar a importância [da formação]. Quando veio agora para o contraturno vários profissionais, já que é opcional, dizem: “Ah, eu não vou participar, eu não preciso mais participar”. Ele não via como um crescimento, ele via como obrigatoriedade, ele ainda não percebeu a importância da formação. (Beatriz Luz, F, 2017).

Para mim que fiz a formação desde 2011, a melhor forma da formação está sendo agora, porque eu vejo que quem vai é quem realmente quer ir buscar conhecimento. Essa é a minha opinião, porque antes, eu não sei se todos percebiam, como tinha a obrigatoriedade por ser no horário de trabalho, e a oficina estava na sala, então às vezes tinha conversa. Às vezes, tinha outros assuntos, a formadora querendo falar, querendo passar, as pessoas não ligavam, as outras tentando entender, querendo buscar, querendo aprender e tinha gente que não tinha interesse, estava ali para cumprir horário. E agora eu vejo uma diferença muito grande, porque as pessoas que estão ali são pessoas que realmente querem estar ali [...]. Eu não tenho filho então eu entendo a Lourdes; Agora, a melhor maneira que eu acho hoje é essa, de você não obrigar a pessoa estar lá, é a pessoa estar por vontade própria (Rosângela, P, 2017).

Ao mesmo tempo tem os positivos e negativos, esse ano eu tive a oportunidade de estar em três realidades diferentes e, nessas três realidades diferentes, duas participam com minoria da formação e a outra que é o caso aqui, muitas participam. Quando elas chegam na escola, falando o que vivenciaram e a outra não vivenciou, existe, às vezes, a crítica. Então, assim, eu gostava muito daquele formato antigo que íamos em horário de aula, porque, por pior que você estava lá, por mais que parecesse que ela não estava se interessando, mas ela estava ouvindo, ela estava vivenciando algo que ela poderia ver que daria certo (Geralda, P, 2017).

Beatriz Luz associa a não participação dos professores na nova proposta da formação com a falta de reconhecimento da importância dela em seu crescimento. Rosângela expressa sua satisfação por esses colegas não serem mais obrigados a participarem das formações, tendo em vista que a presença deles, às vezes, não permitia ou dificultava que as discussões fossem desenvolvidas. Já a professora Geralda defende a formação em horário de serviço, acreditando que, ainda que sem o desejo de participar, com o simples fato de estarem naquele ambiente, vivenciando as propostas, as colegas poderiam vir a aprender junto do grupo. Cabe observar que, num contexto dialógico, no encontro com outros, a perspectiva pode se alterar no curso das formações.

As narrativas, de distintos modos, permitem-nos concluir que a insatisfação evidenciada por algumas colegas professoras de participar do projeto de formação vem associada à obrigatoriedade. Para a complexidade dessa discussão, que retomaremos mais adiante, recorremos agora a Bakhtin (2006), pois, se compreendemos, dialogicamente, que o agir do sujeito é uma tomada de posição frente ao outro, frente às situações que se apresentam, é preciso pensar a respeito dessa recusa. Qual posição está sendo tomada ao escolher não participar? Quais os sentidos das ausências? Essas são perguntas que não poderemos responder nos limites desta pesquisa, mas que consideramos importante registrar, tendo em vista que somos sujeitos históricos, datados, responsáveis por nossos atos, nossas

escolhas, marcados por um tempo e por uma vivência coletiva, o que, de certo modo, torna-nos, também, responsáveis por nossos pares. Sendo assim, compreendemos que:

As intensidades que percorrem os sujeitos históricos - em suas interfaces como sujeitos individuais e coletivos - têm sido muito des-cuidadas. Atentar para isto é uma ruptura importante que pode nos ensejar encontros com sujeitos e seus projetos que se respaldam na experiência vivida, elaborada e compartilhada. Só nutrindo-nos como sujeitos pedagógicos, produziremos teorias e práticas pedagógicas com interligações múltiplas como entre aquelas que prenunciam-se como pontes vivas entre o discurso acadêmico e as práticas escolares, entre a escola e a sociedade (LINHARES, 2001, p. 30-31).

Dessa maneira, como a construção de uma ponte que se dá pelos dois polos, também a formação se dá como um movimento duplo, ela chega a mim pelo outro, como tudo o mais, mas necessita do meu olhar para este outro. De todo modo, a busca por um modelo de formação que atenda às necessidades do professor e que, ao mesmo tempo, seja possível de ser realizada, considerando as limitações e a disponibilidade de recursos humanos e materiais, tem sido um grande desafio para os formadores da Educação Infantil.

Outra importante questão a se pensar é a de que, quando a formação se dá no horário de trabalho, assegura a participação do professor. Entretanto, a obrigatoriedade requerida nesta participação é compreendida negativamente por algumas participantes, o que nos leva a pensar na importância da discussão da perspectiva da formação como um “direito”, temática que discutiremos mais detidamente à frente.

Assim, numa síntese das discussões deste eixo, para além dos indicadores de uma formação a longo prazo e que levasse em conta as necessidades do professor (OCTAVIANI, 2003), no diálogo com as narrativas, os sentidos que conseguimos compreender enunciam sobre uma formação continuada que comporta uma multiplicidade de modelos e sentidos. Compreendemos que esse trabalho não precisa acontecer apenas com uma única formatação. Ele pode e deve ter a instituição como *lócus* privilegiado, mas também é importante que o professor tenha oportunidades de encontro com outros, fora da escola, uma vez que esse encontro pode possibilitar uma ampliação do olhar, oportunizando novas aprendizagens, por meio da troca não apenas com pares, mas numa interlocução diferenciada com sujeitos diversos. Assim, cabe observar que os sentidos apreendidos comportam a valorização e distinção entre a formação na escola como espaço/tempo do encontro com o outro e a formação

centrada na escola, que ainda que se dê em outros espaços, guarda a vivência na instituição docente como cerne das reflexões.

Desse modo, quanto ao formato e configuração da formação, não há um consenso acerca de um modelo, há opiniões distintas, com diferentes perspectivas, mas que mantêm a vida e atuação na instituição docente no bojo das discussões. Contudo, há algo que permeia a fala dos sujeitos a respeito do projeto de formação que, além de apontar para um reconhecimento da importância, talvez nos fale de uma preocupação com a perda vivenciada num contexto de mudança – muito comum em tempos de troca de gestão de governos –, que talvez possa ser representado pelo que nos relata a professora Alcione:

[...] seja da forma que for, seja a noite igual está sendo agora, voltou como era há 15 anos, e opcional igual está sendo agora. Não tem problema. Ou no horário de trabalho, como eu já falei que seria o ideal, mas o que não pode é acabar, porque ele é muito importante e é muito bom. É um momento de troca e é só trocando que a gente aprende (Alcione, P, 2017).

Com essa assertiva, destacamos a importância da formação, lembrando a dimensão política do reconhecimento dessa importância. As condições estabelecidas retratam os investimentos carregados nesse reconhecimento. Sem invisibilizar os sentidos de participação (com mais ou menos engajamento), assim como possíveis dificuldades estruturais, cabe lembrar a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir o direito à formação e, então, os modos de encaminhar essa garantia também expressam os investimentos do sistema na construção dessa valorização. Com isso, passamos para o próximo tópico, no qual discutimos, justamente, o eixo que trata da relevância da formação continuada na Educação Infantil.

5.2 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

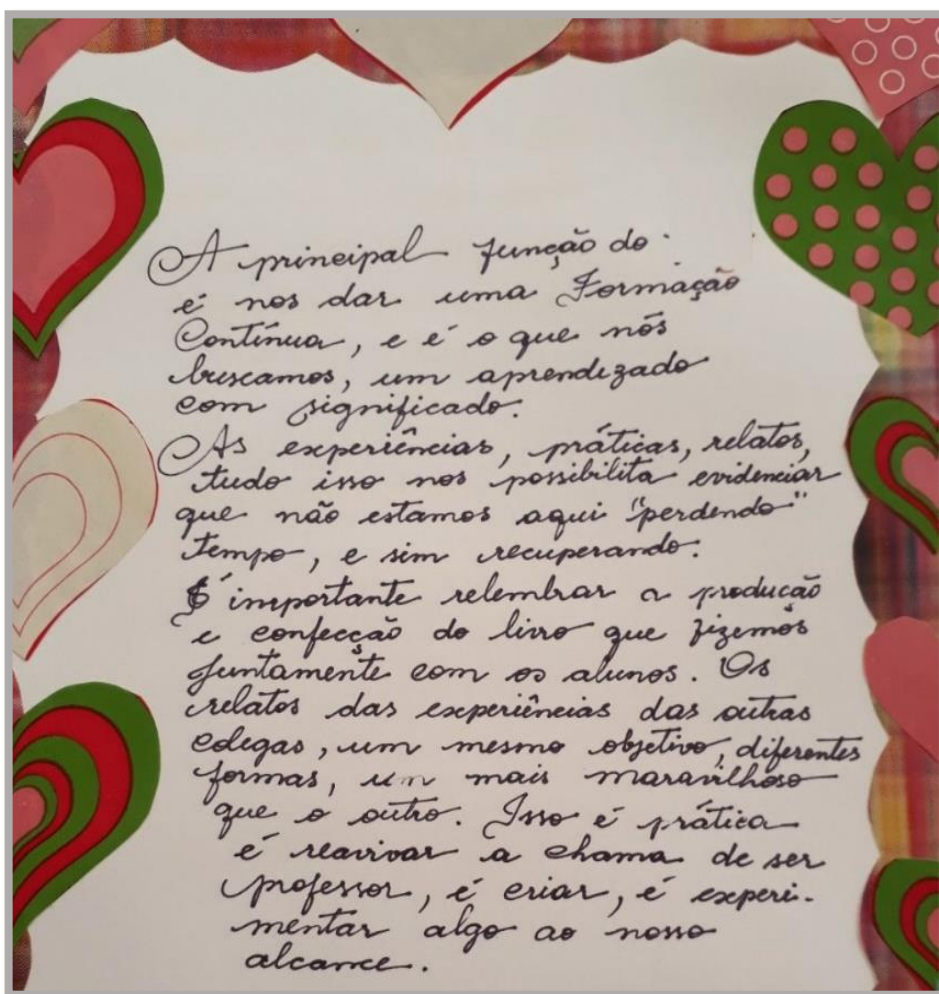
Neste eixo, reunimos as análises que as professoras (formadoras e participantes) fazem da formação continuada oferecida pela rede municipal. Nessa análise, elas compartilham sua compreensão acerca da relevância desse trabalho na Educação Infantil, a partir de suas vivências.

E, ainda que em nossa pesquisa não tenhamos objetivos avaliativos, este eixo apresenta características avaliativas, por reunir as narrativas em que as professoras analisam o projeto de formação, abordando suas considerações sobre sua relevância

ou não, e expressando os motivos por seus destaques.

Com isso, recuperamos duas narrativas contidas nas páginas do *Livro de Memórias da Formação* (2011), material elaborado com intenção de avaliar a formação realizada naquele ano. O material anuncia os modos como a formação era percebida pelas professoras ao longo dos tempos, dando-nos a possibilidade de inferir sobre sua relevância, para além do contexto pesquisado. As narrativas, com linguagens distintas apresentam suas perspectivas sobre a formação vivenciada.

Imagem 5 - Reprodução de página do Livro de Memórias da formação



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

A narrativa nos apresenta a expectativa por uma continuidade na formação, na qual "o tempo não seja perdido" e destaca as experiências, as práticas e os relatos como evidências de tempo vivido.

Nesse sentido, faz-se necessária a retomada da ideia de formação de professores que delineamos na dialogia deste estudo. Uma formação que, por se dar no contexto

da Educação Infantil, guarda as especificidades de uma educação da infância, que é continuada não por ser complementar à formação inicial, mas por uma ocorrência contínua ao longo da carreira docente; e que acontece em serviço, numa compreensão de que se desenvolve vinculada à atuação do professor.

Com essa retomada, passamos a outro enunciado do *Livro de Memórias de Formação* que aborda com linguagem poética a avaliação dos encontros.

Imagem 6 - Reprodução de página do Livro de Memórias da formação



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

A brincadeira com as palavras evidencia o movimento vivo da formação, composta por pessoas que aprendem umas com as outras, mas que também “sofrem” com os encontros. Que concordam e discordam - “É assim, é assado”. Mas onde ninguém se contém, pois para elas a formação não é lugar de se calar, mas sim de brilhar! Nesse sentido, a narrativa aponta para a formação como ambiente dialógico, arena de

disputas, espaço de interlocução. Constituído-se também como lugar onde as professoras buscam o apoio dos colegas, especialmente o da formadora, reafirmando e fortalecendo a relação dialógica entre essas profissionais.

Seguimos com a narrativa da formadora Lenira, que aborda a relevância de um processo contínuo de formação.

Eu acho que as formações pontuais que a gente tinha no município foram parte de um tempo em que elas foram importantes: as semanas pedagógicas no meio do ano, aquelas formações para iniciar o ano. Mas, de fato, elas se mostraram isoladas e, de certa forma, era muito pouco. A formação continuada imprimiu um ritmo de estudo, de rotina de encontros, de possibilidades de se encontrar com o grupo que tinha profissionalmente e até pessoalmente características muito próximas (Lenira Paz, F, 2017).

Este novo ritmo observado pela professora Lenira Paz evidencia o reconhecimento da importância de uma formação que se dê em movimento, num processo contínuo. Uma dinâmica necessária pela compreensão de que a formação não se dá de modo permanente, mas, ao invés disso, por diferentes causas, ela muda permanentemente, por vezes aumentando, por vezes diminuindo, mas sempre pulsando (BAKHTIN, 1997)¹³.

Então, a formação continuada se apresenta como um dos caminhos para a permanência desse pulsar, que impulsiona o sujeito a manter-se em movimento e é apontada como relevante pelas participantes por razões diversas e distintas que agora apresentamos.

A formação continuada é compreendida como um suporte fundamental ao professor iniciante na Educação Infantil, em função das especificidades desta etapa:

[...] principalmente para quem está chegando ou pra quem está mudando de etapa, [a formação] ajuda muito. É um apoio que você tem, é um referencial. Quem vem do fundamental, que olhar será que se pode ter para Educação Infantil? Como era na época que a pessoa fez a Educação Infantil? A gente sabe que o conteúdo programático do ensino fundamental é bem diferente do trabalho da Educação Infantil. Se você não tiver alguém pra parar e te dar um apoio fica difícil (Geralda, P, 2017).

A formação foi fundamental para eu sair de uma área e entrar para outra. Fiquei 13 anos fora da Educação Infantil e ao retornar vejo que as crianças estão muito diferentes. As minhas colegas de trabalho e a formação me ajudam muito, aprendi muito com essa mudança (Jurandina, P, 2017).

¹³ Nesta citação, Bakhtin desenvolve uma análise da literatura romântica e refere-se à formação humana como um todo.

As professoras reconhecem a complexidade das especificidades da atuação docente na Educação Infantil e destacam a responsabilidade da formação continuada oficial no apoio e acompanhamento a esse professor que inicia sua atuação nesta etapa, ainda que ele tenha experiência em outra etapa da educação.

A formação continuada também se apresenta como espaço importante para a manutenção de uma contínua atualização do professor acerca de diversos aspectos que envolvem sua atuação, como vemos a seguir:

Nesses 14 anos de formação, entre Referenciais e Diretrizes, teve uma mudança muito grande em termos de organização curricular, e a formação ajudou a gente a entender essa mudança. [...] Como a gente já estava com os Referenciais muito arraigados, eu tinha um domínio muito grande dos Referenciais, eu sei eles de cabo a rabo até hoje [...]. E aí, em 2009, o que aconteceu? O governo soltou as Diretrizes e a gente teve que desconstruir tudo aquilo que a gente tinha construído. Então, fez uma bagunça na cabeça das pessoas (Alcione, P, 2017).

A meu ver, se a gente não tivesse o apoio da formação nesse período de várias transições na educação infantil, a gente não conseguiria acompanhar. [...] Porque foram vários períodos transitórios que a gente teve que fazer mudanças, abdicar de coisas que a gente usava como principais e que passaram a ser irrelevantes. Então, acho que a formação foi muito válida. Teve a função de mediar essas mudanças que, sozinhas, não sei se a gente teria como acompanhar (Lourdes, P, 2017).

[...] As formações me ajudavam muito na minha sala de aula porque me mantinham atualizada. A formação te mantém atualizada, porque a gente passou por muitas mudanças de lá para cá, e as formações ajudaram muito a gente a acompanhar essas mudanças [...] (Geralda, P, 2017)

O que a gente vê é que muitas colegas com muito tempo de serviço não acompanham as atualidades, as mudanças que vem. E é uma pena, porque as crianças estão vindo diferentes, cada criança que vem é diferente, cada turma que vem é diferente. Mas tem professores que estão com aquela mesma ideia desde quando começaram. De uma forma geral, as formações sempre são positivas, com formatos diferentes ou não, o que eu acho é que não tem que acabar nunca, porque o professor precisa ter uma formação. Não quer dizer que porque ele tem a graduação ele vai conseguir trabalhar do jeito ideal. Então, as formações possibilitam isso para gente, a nós professores estarmos atualizadas tendo novas experiências e novos jeitos de Educar (Geralda, P, 2017).

Em suas narrativas, as professoras indicam o desafio de se manterem atualizadas com as novas legislações e metodologias, assinalando a importância da formação continuada como suporte para o acompanhamento dessas mudanças. O *Documento Curricular da Educação Infantil* do município pesquisado também aponta para esse cenário de acompanhamento dos documentos orientadores num contexto coletivo de estudos:

Os encontros proporcionaram oportunidades de analisar os documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil e refletir sobre como realizar práticas que realmente envolvessem o cuidar e o educar de forma indissociável, já que ainda tínhamos resquícios de uma visão assistencialista nos fazeres das escolas. Durante os estudos dialogamos, vivenciamos atividades e dinâmicas, lemos, apresentamos relatos, confeccionamos materiais, concordamos e discordamos com muitas questões (Proposta Curricular do Município pesquisado, 2016).

As discordâncias aparecem, inclusive, no documento oficial, num reconhecimento da multiplicidade de discursos que compõem os encontros entre os sujeitos. E as narrativas apontam, ainda, para o problema que se apresenta quando o profissional não se dispõe a esse acompanhamento, encerrando suas práticas nos aprendizados do início da carreira.

Em seus enunciados, percebemos uma abertura ao novo, como um modo contínuo de aprender, numa perspectiva de vivenciar novas experiências e produzir outros modos de ensinar. Associada a essa expectativa de mudança e atualização, identificamos a expectativa da formação como espaço de profissionalização e aperfeiçoamento da prática docente, como destacam as narrativas que seguem:

O formador de professores tem um papel fundamental porque a formação leva a profissionalização para essa etapa (Lenira Paz, F, 2017).

Antes do [nome do projeto], a gente tinha uma outra postura em relação à Educação Infantil o [nome do projeto] vem mudando o nosso olhar, desde as pequenas coisas no dia-a-dia da criança, da alimentação, nas necessidades fisiológicas, da organização [...] e a gente precisa buscar essa formação sempre (Beatriz Luz, F, 2017).

E olha como reflete a participação na formação, esse ano nas experiências, nos planos anuais e em tudo mais. Você vê visivelmente que quem participa das formações têm mais facilidade, tem mais propriedade, tem mais segurança em fazer o relatório de acompanhamento e produzir uma sequência didática. Quando você não conhece o quê é, você não faz. Então é por isso que muitas professoras ainda não estão trabalhando com sequência didática, porque não conhecem, porque não participaram ou porque não vivenciaram. Porque, a partir do momento que você vivencia, você não quer parar de fazer. As formações melhoram e facilitam o trabalho do professor (Geralda, P, 2017).

[...] a gente levava ideias e problemas e vocês traziam soluções para gente. Então “Ah, o que está sendo mais difícil pra se trabalhar?” “Tá difícil trabalhar com brincadeiras contextualizadas”. Aí, vocês traziam brincadeiras contextualizadas de um jeito diferente. E isso a gente ia adaptando e aplicando [...]. Eu acho que [nome do projeto] ajuda muito, são trocas de ideia que, às vezes, no dia a dia, você não tem tempo de sentar com o colega. E trocar uma ideia com professor de outra escola é muito bom (Lourdes, P, 2017).

A professora formadora Lenira Paz reconhece a responsabilidade do professor que atua como formador, em função do caráter de profissionalização que a formação

continuada pode proporcionar à etapa da Educação Infantil. Com sua inclusão na educação básica, a Educação Infantil ainda está em processo de negociação de pertencimento, em função das especificidades deste atendimento, no desafio de articular o cuidar e o educar, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, apresentado pela professora como um ponto relevante da formação, em virtude de uma “mudança de olhar”.

Com relação ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades na instituição, vemos a narrativa da professora Geralda – então na função de Coordenadora pedagógica –, que observa uma maior autonomia na atuação dos professores que, naquele ano, optaram por participar do projeto. Esta é uma observação significativa por ser indicativa da formação continuada na constituição da autonomia docente.

Alcione narra situações em que as professoras partilham problemas do dia a dia da sala de aula nas formações e lá encontram a proposição de ideias para solucioná-los. Essa troca de ideias presente no enunciado da professora se repete em vários outros enunciados e nos chama a atenção como um importante elemento apontado para justificar a importância da formação, como vemos no enunciado que segue:

O que, às vezes, deu certo na escola dela, na minha já não dá. O que foi apresentado lá é lindo no papel, mas quando a gente joga para o chão da sala de aula é outra coisa. Então, quando eu socializo lá, como foi na minha sala de aula fazer aquela atividade, e a outra colega que está sentada do meu lado, que também fez, vai expor a dificuldade dela, é aí que a gente aprende. A gente só aprende assim. Não adianta: sozinho a gente não aprende. A gente aprende trocando. Aqui na escola, a gente faz muito isso, troca, a gente fala, a gente conversa e é assim que a gente aprende e é assim que o [nome do projeto] funciona. Não adianta a gente chegar lá e ficar cada um no seu quietinho não, a gente fala, a formadora sofre com a gente, porque a gente fala. Eu chego lá e falo assim: “Não vou abrir a boca”, mas eu não aguento. A gente não consegue ficar quieto, entendeu? Então é aí que você aprende. Você aprende trocando é por isso que o [nome do projeto] é relevante e não pode acabar (Alcione, P, 2017).

A narrativa da professora revela uma perspectiva dialógica de aprendizagem, que reconhece o potencial da linguagem e do diálogo em sua formação. Evidencia, também, o reconhecimento do espaço da formação continuada como possibilitador desse diálogo com os professores de outras instituições, dotados de outros olhares, outras experiências, numa expectativa de ampliação dos horizontes, pela troca com os colegas. Além disso, é possível captar, no enunciado, que esse movimento integra também desafios, considerando dimensões estruturais (como, por exemplo, garantir a fala de todos), relacionais (visto que “as formadoras sofrem” com as falas) e de

abordagem do trabalho (como, por exemplo, tentar executar propostas “lindas no papel”). Enfim, importante marcar que o movimento formativo, abrindo-se aos múltiplos dizeres, provavelmente também comporta tensões. No arcabouço teórico-metodológico proposto para este estudo, entendemos que a dialogia pode somar, apoiar-se mutuamente, afirmar, contrastar, rivalizar, negar e muitos outros modos de mover a discussão, o importante é considerar o papel ativo dos professores no processo formativo. Enfim, o encontro com o outro comporta uma multiplicidade de formas interativas, instando a teia dialógica, no caso, no desenvolvimento da formação continuada.

Assim, para pensar as análises feitas por professoras e formadoras, retomamos os indicadores de nossa revisão, num diálogo com a produção que, numa avaliação dos processos formativos desenvolvidos na Educação Infantil em âmbito municipal, assume que muitos não atendem às necessidades formativas dos professores (SOUZA, 2017). Ainda assim, grande parte dos trabalhos reconhece que a formação continuada em serviço tem, de certa maneira, contribuído para o desenvolvimento do profissional, tendo em vista a afirmativa da maioria dos pesquisados de terem avançado e aprimorado sua prática pela participação na formação (BARROS, 2014).

Do mesmo modo, ainda que caiba observar, em dialogia com o eixo anterior, que há uma multiplicidade de compreensões de como o projeto deveria se configurar, sinalizando inclusive a insatisfação e desinteresse de alguns colegas em participarem das formações, compreendemos, com a análise das narrativas apresentadas neste eixo, que o projeto de formação continuada oficial da rede é reconhecido pelas professoras envolvidas na pesquisa como relevante e indispensável à sua formação. Isso porque ele se dá como um processo contínuo, aborda a complexidade das especificidades da Educação Infantil, atendendo à demanda de atualização necessária à atuação nesta etapa, e oportuniza a troca entre os pares.

Nesse movimento, o enunciado de Lenira Paz clareia a importância do encontro com o outro e da continuidade do processo formativo.

Só o fato de você estar com os pares e de se perceberem num movimento formativo... eu acho que essa continuidade não pode ser mais de outro jeito. Ela precisa ser assim, ter a certeza de que você vai ter assegurado aquilo na sua trajetória profissional. A gente percebe que a formação continuada é necessária (Lenira Paz, F, 2017).

Em outras palavras, a formação é compreendida pelas docentes pesquisadas como um importante ponto de apoio à sua formação contínua, por meio do encontro com a palavra do outro. Com essa formulação, avançamos para o próximo eixo, no qual continuamos na abordagem da troca entre os sujeitos que se dá no dia a dia, no seio da instituição.

5.3 OUTROS PROCESSOS FORMATIVOS: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Ainda que a temática central das conversas com as professoras tenha girado em torno da participação delas no projeto de formação continuada desenvolvido pela rede municipal, com a intenção de compreender os sentidos atribuídos a essa vivência, lançamos, também, a tônica de outros processos formativos para além da formação continuada oficial. Neste tópico, especificamente, optamos por abordar as narrativas das professoras e formadoras separadamente pela natureza do papel exercido por cada grupo.

5.3.1 A formação entre pares: dialogando sobre a formação

Iniciamos a abordagem da narrativa das professoras, apresentando o diálogo que se desenrolou quando a temática de outros processos formativos foi suscitada na roda de conversa. Ao serem indagadas sobre outros caminhos de aprendizagem, a professora Rosângela inicia o diálogo¹⁴ que apresentamos a seguir com uma narrativa bastante emocionada, na qual denuncia a relação de desigualdade vivenciada nas escolas públicas entre profissionais efetivos e contratados.

Rosângela - *Eu acho que eu sou a melhor pessoa para falar de como a gente aprende. Porque a gente que é DT¹⁵ acaba passando por várias escolas e, querendo ou não, existe uma distinção. Eu não sei se isso é normal ou anormal, mas existe uma distinção entre DT e efetivo. Alguns acabam achando que a maneira que fazem é a certa e que o DT está fazendo aquilo para se mostrar, sabe?! E, esse ano, Deus me jogou de paraquedas aqui e aqui eu não vejo essa distinção, eu não vejo essa diferença, não tem esse negócio de DT e efetivo. Pelo contrário, eu vejo da parte das meninas um incentivo, uma vontade que a gente aprenda, uma vontade muito grande de ensinar e de aprender também, porque, querendo ou não, a gente aprendendo e isso vai refletir aonde? Vai refletir nas crianças, né, lá dentro*

¹⁴ Na abordagem das narrativas reproduzindo o diálogo elaborado pelos sujeitos nas Roda de Conversa, optamos por apresentar os “nomes” dos sujeitos no início dos enunciados a fim de evidenciar o movimento dialógico e facilitar a leitura.

¹⁵ DT – Professor contratado em designação temporária.

da sala de aula. [...] Aqui elas te dão um suporte, uma base muito grande e te dão liberdade para falar “Olha eu não sei, você me ensina?” “Olha eu não sei, você me ajuda?” Eu vejo muito isso, uma trabalhando junto com a outra (P, 2017).

Lourdes - É o caminhar junto. É o que eu sempre falo com a [cita a diretora] me sinto tão bem aqui, porque todo mundo caminha junto, todo mundo troca ideia, todo mundo quer ver o outro caminhando junto, sendo feliz, encontrando o seu eixo. Porque em alguns lugares, infelizmente, é cada um para si e vamos caminhando. Porque a gente sabe que o dia a dia do professor é muito corrido, a gente junta muitas funções pra nós, como pessoa. E quando a gente chega num lugar e consegue dividir o seu fardo é muito bom, é muito prazeroso (P, 2017).

Alcione- Quando você tem alguém pra dividir as coisas é muito bom. A Rosi embarca nas minhas doideiras do mesmo jeito que eu embarco nas doideiras dela. A gente divide até as loucuras, a gente acaba aprendendo com as loucuras e os erros umas das outras (P, 2017).

Aparecida - Eu venho do fundamental, nunca trabalhei com a Educação Infantil, minha primeira experiência está sendo agora. Cheguei no finalzinho do ano e todo mundo tentando me ajudar pra me situar e eu tenho aprendido muito. Eu não tinha tido a experiência de ter uma criança com necessidades específicas na sala, eu tenho aprendido demais aqui. Apesar do pouquinho tempo que eu estou aqui, mas as meninas se dispõem a estar junto e sem diminuir a gente por estar chegando agora. Ajudam sem está diminuindo a gente, fazendo a gente se sentir inferior, isso não tem (P, 2017).

Alcione - Porque querendo ou não, a gente tem sempre que pensar na criança. Hoje o aluno é seu, mas amanhã ele pode ser meu. A gente não sabe o que vai acontecer no ano que vem [...] então o aluno é da escola. A partir do momento que a gente troca experiência, a gente conhece os meninos de todas as salas, a gente conhece a realidade de todas as salas porque a gente ouve, a gente que está aqui há mais tempo troca ideia, a gente chora pitangas, a gente troca pitangas [risos] (P, 2017).

Aparecida - Eu acho que isso é tão particular do grupo, é tão aflorado que até a [cita o nome da professora licenciada], que não está aqui na escola, se dispôs a me ajudar. Ela falou “Olha, se você precisar de alguma coisa me fala”. Ela não está aqui, está numa situação que não podia dar assistência, mas, mesmo assim, se dispôs a ajudar, é uma coisa do grupo (P, 2017).

Alcione - A gente vai trocando muita coisa e criou uma coisa que acaba sendo da gente mesmo, de você querer se ajudar, de querer trocar (P, 2017).

Rosângela- A formação também acontece no grupo de WhatsApp. A gente está sempre trocando sobre alguma formação “Olha saiu um curso sobre isso, vai ter uma formação sobre aquilo, matéria de não sei o quê” [risos] (P, 2017).

Lourdes- Temos que usar a tecnologia a nosso favor, né?! (P, 2017).

Alcione - Eu posto tudo que encontro de interessante, mudanças da legislação, a gente vai trocando... o processo formativo não é só na formação oficial. A gente também se forma enquanto grupo (P, 2017).

Ainda que longo, optamos pela apresentação do diálogo completo a respeito desta temática, em função do movimento de análise que percebemos das próprias professoras que, a partir da primeira narrativa, acrescentaram suas narrativas,

abordando a temática do seu ponto de vista, sem se afastarem do tema e nem se esquivarem da discussão proposta pela professora. A riqueza contida neste diálogo é reveladora da vida que pulsa dentro de uma instituição de Educação Infantil, entre um grupo de professoras que, pelos indícios, tem no diálogo um ponto de apoio.

A narrativa de denúncia da professora Rosangela suscita reverberações nas próximas narrativas. A afirmação nos parece reiterada pela professora Lourdes, quando assinala certos individualismos vivenciados nas instituições, e pela professora Aparecida, uma vez que compartilha seu reconhecimento às colegas, pelo apoio às suas dificuldades, por ser iniciante na Educação Infantil, um apoio que não a “diminui”, que não a faz “sentir-se inferior”.

As maiores dificuldades impostas ao desenvolvimento profissional vivenciadas pelo professor iniciante da Educação Infantil residem na complexidade das condições e transições de trabalho (ZUCOLOTTO, 2014). Assim, as constantes mudanças de instituição, presentes nestas e em outras narrativas que virão, o tratamento diferenciado, que em geral parece não validar suas práticas, tampouco oferecer o suporte necessário, estão presentes nas narrativas das professoras iniciantes.

Tanto a instituição quanto as colegas de trabalho mais experientes habitam a fala das professoras iniciantes como parceiras de formação, com enunciados carregados de admiração e reconhecimento, corroborando a afirmativa de que o aprendizado da docência na Educação Infantil ocorre por meio do desenvolvimento de parcerias com professoras mais experientes (ZUCOLOTTO, 2014).

As parcerias constituem outro ponto recorrente nas narrativas das professoras, com enunciados como: “uma trabalhando junto com a outra”, “é o caminhar junto”, “quando você tem alguém pra dividir as coisas é muito bom”, “as meninas se dispõem a estar junto” e “a gente, que está aqui há mais tempo, troca ideia”, que permeiam as narrativas de professoras efetivas e contratadas, professoras experientes e iniciantes, consolidando a assertiva de que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

As narrativas também apresentam considerações acerca das motivações para o estabelecimento dessas parcerias. Observa-se no grupo um bom relacionamento, por motivos de ordem profissional, ligados ao desenvolvimento pedagógico e relacionados a uma responsabilidade compartilhada com as crianças e com a instituição. Um

trabalho coletivo que acolhe com responsabilidade, até porque, em função da experiência, conhece as possíveis ressonâncias de sua atuação e da atuação de seus colegas de trabalho.

As professoras demonstram um entendimento de que a instituição é constituída por elas, o que reverbera num modo coletivo e participativo de agir. Este entendimento evidenciado pelo grupo é logo reconhecido por aqueles que chegam, como observamos na narrativa da professora Aparecida, quando diz: “Eu acho que isso é tão particular do grupo”, e confirmado pela professora Alcione, já experiente no grupo: “A gente vai trocando muita coisa e criou uma coisa que acaba sendo da gente mesmo, de você querer se ajudar, de querer trocar”. O diálogo em torno desta temática termina com uma importante conclusão da professora Alcione: “A gente também se forma enquanto grupo”. Desse modo, na retomada de nossos indicadores, a troca entre os pares desponta como importante estratégia formativa num reconhecimento do outro na constituição do sujeito (SILVEIRA, 2014), como caminho para constituição do coletivo institucional (GONÇALVES, 2012). Assim, os enunciados indicam a instituição escolar como *lócus* privilegiado de aprendizagem contínua, por meio da partilha de experiências com suas colegas. Uma partilha que os professores destacam como fundamental para seu desenvolvimento profissional, mas que, ainda assim, assinalam não ser uma prática comum em outras unidades escolares em que já atuaram.

Seguimos, agora, para o próximo subtópico em que apresentaremos as narrativas das formadoras acerca de seus processos formativos.

5.3.2 Quem forma o formador?

Na roda de conversa realizada com as professoras, como já mencionamos, interrogamos acerca de outros processos formativos. Já na roda de conversa realizada com as formadoras, o questionamento precisou ser diferente. Ainda que todas tenham sua origem como professoras da Educação Infantil e atuem em diferentes funções, agora, o que as une naquele grupo é o fato de, em diferentes tempos, terem atuado como formadoras no projeto. Considerando que este é o grupo, ao longo do tempo, de diferentes modos, tem planejado e desenvolvido as formações com/para o grupo de professores de Educação Infantil da rede municipal, as conversas giraram em torno de: Quem forma o formador? Como ele se forma? Onde

ele busca/encontra elementos para sua formação?

Partindo dessas questões, as formadoras narraram suas experiências de distintos modos, em função de suas singularidades e dos diferentes tempos em que cada uma vivenciou a experiência de atuar na formação continuada, como podemos observar em suas narrativas:

Isso foi bem interessante no nosso município, falo como formadora que está aqui desde que nós começamos com o [nome do projeto], e a princípio a pergunta que vem é: “Nossa, mas eu não dou conta disso, será que eu sou capaz?” “Tem que contratar alguém que tenha uma experiência adequada para ser formadora”. E aí, nós fomos descobrindo que todas nós somos formadoras, porque nós nos formamos juntas. Hoje, mais do que antes, na leitura e na troca a partir do que foi lido, é que eu vou me construindo. E quando nós lemos algo, formamos a nossa ideia e levamos a nossa ideia a alguém que compartilha também a sua vivência conosco, e faz com que esses conhecimentos se ampliem. E então, gradativamente, nós pudemos enxergar possibilidades que, inicialmente, eram impossíveis. (Dauza, F, 2017).

Em seu enunciado, a professora nos deixa ver a clareza com que, segundo ela, com o passar do tempo e com a vivência no processo, sua formação se deu em uma busca pessoal, por meio de pesquisa e leitura e, especialmente, pela troca que estabelece com o outro. Sua narrativa nos apresenta um reconhecimento de que só o olhar do outro, seu excedente de visão, pode ampliar seu próprio olhar e seus conhecimentos, tornando possível o que antes parecia não ser.

Este enunciado vem seguido pela narrativa da professora Raquel, que atuou como formadora no início do projeto e, com um dizer carregado de emoção e endereçado à professora Dauza, fala de sua vontade de aprender e da importância que a colega teve para ela.

Você fez muita diferença para mim, porque eu estava na sala de aula e você foi minha primeira formadora e, depois, aconteceu que eu saí da sala de aula e fui sua parceira. Foi um encantamento que eu tive. Quando eu entrei no grupo de formadores, eu já fui com muita vontade de aprender. Eu queria aprender, eu queria participar do grupo com prazer (Raquel, F, 2017).

De modo semelhante, a professora Beatriz Luz, que também atuou como formadora no início do projeto e agora atua na gestão, expõe a análise do processo, atribuindo também ao outro um papel importante em sua formação.

[...] E eu acho que nós, enquanto formadoras, aprendemos muito nesse processo com as professoras, nessa troca [...] (Dauza, F, 2017).

Mas nessa formação, para nós, você [referindo-se a mim como formadora]

deu o primeiro passo, era você quem nos alimentava, porque a gente ia para lá nas sextas-feiras¹⁶ pra estudar, e você ia falando e a gente ia anotando tudo que você falava. À noite, nós íamos montar o caderno com anotações, tirinhas por tirinha, cada palavra, palavra por palavra, quando a gente não lembrava, ligávamos uma para outra pra lembrar o que você tinha falado. “Acho que tá faltando uma parte que ela falou aqui”. Eu aprendi muito com você! Com nossas conversas nas sextas. O que eu sabia, eu aprendi porque eu anotava o que você falava. Nós aprendemos muito com você. Você foi o primeiro retalho desse tecido, você foi o início de todo esse movimento de formação (Beatriz Luz, F, 2017).

As narrativas reiteram a assertiva da professora Alcione, quando afirma que “Nós nos formamos juntas”. Nesse enredo, evidencia-se no dizer de Dauza, a aprendizagem com as professoras, num reconhecimento de que, em um processo de troca, o formando também forma o formador. A busca coletiva, as leituras, as discussões em grupo, a troca de ideia entre elas e com as professoras parecem, pelas narrativas apresentadas até agora, trazer a essa vivência formativa uma força coletiva que, por vezes, é atribuída ao outro, num processo de identificação e reconhecimento dos colegas, como vemos nas falas de Raquel e Beatriz. Enunciados que nos possibilitam analisar o começo de nossa atuação como formadora à frente deste grupo de professores de Educação Infantil, que aceitou o desafio de desenvolver aquele projeto no município.

Para mim, também foi uma longa caminhada. Quando a gente começou, a gente começou do começo [risos]. E começar no começo não é nada fácil! Começar alguma coisa onde ainda não tem é muito difícil! Você precisa errar para aprender, você precisa construir para desconstruir, você precisa fazer para refazer. Mas nós tínhamos muita vontade de fazer, vontade de que desse certo. E do que mais vocês se lembram? (Ruslane, pesquisadora, 2017).

Houve tempos em que o município pôde investir em algumas demandas, né?! “Ah, tem uma formação em tal lugar, você vê a possibilidade da gente fazer?” Em alguns momentos, isso foi possível. Em outros momentos, isso foi aos poucos raliando, do tipo: eu te ajudo com transporte e você paga sua inscrição. E hoje, a gente vê que isso é muito menos do que a gente precisava. A própria aquisição do material de leitura, né, os nossos livros. A internet hoje tem um acervo muito interessante, é necessária uma busca, mas até para você usar material da internet é preciso que você gaste tempo pesquisando boas referências, elas existem, mas demanda tempo para encontrá-las e para poder ler e estudar esse material. Então, muitas vezes, o processo formativo do formador se deu às custas do próprio formador, com a ajuda do município sim, mas isso vem sendo diminuído a cada dia. Eu creio que pelas questões de custos que isso envolve. O fato é que é complexo você fazer um trabalho em que você precisa de se alimentar do saber para multiplicar isso, sem estar devidamente preparada. (Lenira Paz, F, 2017).

¹⁶ No início do projeto de formação, os encontros aconteciam nas escolas quinzenalmente, e as professoras que compunham a equipe de formação se reuniam na Secretaria de Educação semanalmente, às sextas-feiras, para estudo e partilha das experiências.

A professora Lenira Paz chama a atenção para aquilo que falta em sua formação, assinalando a dificuldade encontrada por aquele grupo, em função da falta de apoio para seu processo (auto)formativo. Observa-se o abandono progressivo dos investimentos em outros processos formativos, que demandem por recursos financeiros, refletindo o contexto atual de complexidade vivenciado nacionalmente. Em contrapartida, especialmente nas narrativas das profissionais que ainda atuam na formação continuada, mesmo que as dificuldades com o investimento financeiro nos processos formativos venham se agravando com o passar do tempo, observamos um fortalecimento que lhes permite prosseguir, percebendo suas fragilidades, reconhecendo a coletividade do grupo. Segundo Nóvoa (2002, p. 59),

Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Observamos que algumas dessas formadoras, sobretudo as que estão há mais tempo desempenhando esta função, encontram-se envolvidas em um importante processo autônomo de produção de conhecimento coletivo. Na observação desse investimento pessoal na própria formação, ainda que por vezes sem o apoio necessário, evidencia-se o esforço pessoal na manutenção daquele projeto coletivo. Observação que revela responsividade e o reconhecimento da formação como direito indispensável.

Do mesmo modo, os eventos narrados também nos fazem pensar sobre o lugar de formador como um lugar de *status* que, ainda que possa requerer grande esforço, traz certa compensação de reconhecimento pessoal e profissional.

Ao questionamento principal acerca de quem forma o formador, Nóvoa (2007, p.16) responde que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica (eco-formação).

Uma formação constante e complexa que depende de uma energia pessoal, mas que, no caso das institucionais, também demanda um investimento do mantenedor, num esforço coletivo de fortalecimento do processo formativo.

Com isso, passamos para o tópico seguinte, em que discutimos a formação como processo de fortalecimento docente, numa perspectiva de um direito dos professores.

5.4 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DOCENTE: A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO COMO UM DIREITO

Neste eixo, reunimos as narrativas de professoras e de formadoras em que observamos uma abordagem da formação continuada como parte do processo de fortalecimento docente, tanto no campo profissional quanto no pessoal. A relevância da formação continuada e, especificamente, do tipo em serviço, até então oferecido pela rede municipal, apontada pelos sujeitos desta pesquisa, também se justifica pela potência fortalecedora na constituição de suas experiências de vida e docência, como podemos apreciar em suas narrativas.

Hoje, eu olho para uma formadora que começou muito na insegurança e me enxergo de uma forma mais madura para estar à frente de um grupo, mas que não é um grupo que me assusta, é um grupo parceiro, é um grupo que está ali junto (Dauza, F, 2017).

A principal relevância pra mim, dentro do [nome do projeto], era o incentivo, porque eu não via distinção de quem estava falando ou de quem queria falar. Eu lembro que uma vez fui convidada para apresentar um trabalho. Quase tive um filho, né, mas chegou lá, você vê a importância, não que as outras pessoas te dão, mas a importância de quem está lá na formação, das formadoras. Para mim, é importante a valorização do que você fez, porque a crítica é a primeira coisa que aparece [...]. Você falava um exemplo de uma coisa que você tinha feito no seu dia a dia e você via o brilho no olhar da formadora em falar assim: “Nossa funcionou!” (Rosangela, P, 2017).

Recordar do primeiro dia que eu entrei para dar formação, para dar não, para fazer formação, porque você sentar lá, você e ouvir outra pessoa falar é tranquilo. Você sentar na cadeira e você escutar. Agora, você para e pensa no momento que você chegou lá para fazer. O meu primeiro relato foi em 2004, era o meu segundo ano na rede. Eu tremia mais do que vara verde e eu estava na frente de uma sala onde todo mundo tinha mais tempo de trabalho que eu [risos]. Eu já fui insegura na minha vida, eu tremia tanto que na véspera não conseguir dormir. Eu fiquei acordada e eu tinha medo de esquecer de tudo o que eu tinha que falar, porque naquela época era muita coisa para você estudar [...]. Era uma semana de formação, na sexta-feira já estava relex, agora na segunda, gente, eu estava desse jeito aqui, tremendo, coração parecia que ia sair pela boca. Eu pensava: “meu Deus do céu, eu vou desmaiar na frente desse monte de mulher!” Ninguém me conhecia, porque eu vim para cá sem conhecer ninguém. Quando você olha e vê um rostinho conhecido, você fica mais tranquilo, agora você olha, você vê aquele monte de gente que é muito mais velho do que você, que você sabe que tem 1.500 anos de rede, automaticamente você pensa: “Esse povo vai me destruir aqui na frente, eu vou abrir a boca, vou falar um asneira e alguém vai cair matando em cima.” É a primeira coisa que você pensa, mas aí você enfrenta o desafio e, no final da semana, você já está mais aliviada. E, depois disso, também, eu desembestei a falar e não parei mais (Alcione, P, 2017).

As narrativas nos chegam carregadas de força. Uma força que se manifesta na mudança, no crescimento pessoal e profissional, na superação dos medos e no enfrentamento da insegurança que, muitas vezes, acompanha-nos não apenas no início da carreira, mas nos inícios das mais variadas atividades que, para nós, são importantes ao longo da vida. Identificar-se com o outro, reconhecer-se no outro, a partilha dos distintos caminhos trilhados por cada um, muitas vezes, permitem o reconhecimento de paisagens semelhantes, o que pode trazer grande alento, como vemos na narrativa da professora Rosangela, que vem especialmente em resposta aos enunciados de sua colega Alcione, uma parceira mais experiente que tem contribuído muito para a sua formação.

E, falar aqui hoje das vivências mostra que isso que eu estou sentindo é normal. Eu não achava nunca que a Alcione já teria tremido, que eu sempre busco ela, busco a Laís, que são pessoas muito seguras, e a gente pensa que as pessoas são sempre seguras e a gente é insegura. Eu sou uma pessoa muito insegura. De 0 a 100, 99,9 % é insegurança [risos] (Rosangela, P, 2017).

Em seu enunciado, percebemos que a professora, ao participar da roda de conversa, em meio a um processo de interação verbal, que se constitui na realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006), no reconhecimento da insegurança como um sentimento também comum àqueles que, como ela, enfrentaram os primeiros desafios da carreira, dá um novo sentido a sua trajetória. Ao olhar para o passado de si e do outro, é possível criar memórias de futuro, num processo de ressignificação de si mesmo. A partilha de memórias potencializa a vida, pois agrega aos sujeitos que dela participam pedaços, partes, fragmentos, frações de outras vidas que podem auxiliar na elaboração de um novo sentido para a sua própria história.

Ao mostrar e ao encobrir vivências umas e outras expõem os sujeitos a uma compreensão de seus vazios, desejos e projetos coletivos, uma vez que o rememorar não é só um processo inocente e sem alto preço, nem muito menos linear e reprodutor. As memórias e as narrações – coletivas e individuais - são recortes e versões feitas nas múltiplas e infinitas possibilidades de combinações e implicam perspectivas em que do presente, os sujeitos redescobrem o ontem com os olhos do amanhã (LINHARES, 2001, p. 42).

É a memória que temos do futuro, nossas perspectivas, nossos planos, aquilo que hoje acreditamos ser possível no amanhã, que nos permite olhar para trás e ver o que antes não era possível enxergar. No exercício de olhar para o passado e tentar compreendê-lo, hoje, numa perspectiva de futuro, os sujeitos podem construir outros

modos de viver e estar no mundo pessoal e profissional. E essa possibilidade não se encerra uma única vez, num único sentido. A cada vez que olhamos para trás, os sentidos que damos ao que vivemos podem ser diferentes, em virtude de não sermos mais os mesmos e ocuparmos um outro lugar, num outro tempo, como observamos na narrativa que segue.

[...] Então eu acho que essa perspectiva, esse olhar, essa visão diferente, que trouxe esse estudo, passinho por passinho, desses últimos anos de formação, quando o município começou a implementar o documento [proposta curricular], a construir ele, um pedacinho de cada vez, que eu acho que começou a mudar o olhar, e eu vejo muito essa mudança na minha prática na sala de aula. Eu vejo que, o que eu trabalhei em 2015 no segundo período, eu não fiz nada igual em 2017. É totalmente diferente, não tem nada igual, nenhuma atividade, nada. Nada é a mesma coisa, nenhum jogo, nada bate, porque não é a mesma professora mais, é outra, é outra visão [...] (Alcione, P, 2017).

O reconhecimento do outro de si, no decorrer do tempo vivenciado, as implicações do tempo e das relações, os sentidos produzidos sobre as vivências, enfim, “o ato, procedente do interior da consciência atuante [...] se insere no mundo de um futuro presumido internamente” (BAKHTIN, 1997, p. 63). Por isso, importa rememorar o já vivido, ressignificar a atuação, aprender com o outro e com as experiências do passado.

Afinal, somos todos inexoravelmente analfabetos em algumas dimensões do conhecimento e muito ignorantes em relação à vida; precisamos uns dos outros para cobrir a complexidade com que o real se reveste, exigindo-nos sempre a criação e a recriação de instrumentos para mediá-lo (LINHARES, 2001, p. 41).

Mesmo porque, além da complexidade, o real se apresenta de modo diverso, podendo ainda ser compreendido de maneiras distintas pelos sujeitos, em função de suas singularidades. Nessa direção, a narrativa que segue nos apresenta um pouco da singular realidade vivenciada pela professora, de modo recorrente, por ainda não ter conseguido uma vaga efetiva, na instituição de educação infantil em que pretende atuar.

[...] ainda tem um problema que, pra gente, profissional da área da Educação, é contraditório, porque eu estou aqui, me organizei e aprendi a trabalhar com sequência. Aí, chega o final do ano e eu vou para uma escola em que não me deixam trabalhar assim, porque ainda não é comum a todos. Como no ano passado, que eu saí no meio do ano de uma escola e fui para outra. Me obrigaram a fazer rotina, mas eu não sei mais trabalhar com rotina, então eu me frustrei, porque eu debati, eu questionei. Porque eu não tinha mais a necessidade de me engessar com uma rotina, mas eu tinha que, por obrigação, me adaptar, aí poxa, quando eu me libertei, eu tenho que ir para o casulo de novo? (Lourdes, P, 2017)

O relato da professora nos apresenta o dilema da ruptura do trabalho pedagógico por ela desenvolvido em função da rotatividade nas unidades escolares, vivenciada por ela e por outros profissionais, em geral, os que estão em início de carreira. Ruptura que se agrava quando revela uma contradição, por ela assinalada, ao que nos parece entre as aprendizagens formativas – tanto as desenvolvidas no projeto quanto as desenvolvidas em parceria com as colegas da instituição – e as práticas de outras instituições que ainda não incorporaram uma atuação articulada com as novas diretrizes, impondo ao professor um trabalho baseado num planejamento fragmentado, pautado apenas na rotinização dos tempos e atividades infantis. Ações como essa dificultam o trabalho e o crescimento do professor, enfraquecendo o desenvolvimento da profissionalização da docência na Educação Infantil. Mas a resposta para o fortalecimento da professora veio do seio de seu próprio grupo, de sua colega, do reconhecimento da potência geradora da própria formação continuada.

Não. Porque tem um documento orientador. A Proposta Curricular é muito válida. Porque ela é para todas as escolas e lá está falando que as orientações são interações e brincadeiras, a proposta para ser trabalhada são sequências didáticas¹⁷. Está escrito lá, de todo tamanho, para qualquer um entender, só se desenhar agora (Alcione, P, 2017).

Novóia (2002) propõe que o professor seja o protagonista de seus processos formativos, participando do desenvolvimento de políticas educativas. A professora conhece a proposta, porque se reconhece nela. Como já lemos em narrativas anteriores, elas vivenciaram a produção do documento passo a passo nos últimos anos e conhecer o documento curricular, participar de sua produção faz parte do processo de fortalecimento docente, que confere ao professor uma segurança geradora de autonomia.

Para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais [...] (NÓVOA, 1999, p. 25).

Assim, a busca por melhores condições se apresenta como um desafio associado ao

¹⁷ As sequências didáticas tem sua origem no ensino de gêneros textuais e vem sido ressignificada por outros autores para o planejamento interdisciplinar. onstituem-se em uma modalidade de planejamento semelhante aos projetos didáticos que tem a pesquisa e o envolvimento das crianças em torno de uma temática de interesse. O principal diferencial entre os projetos consiste na ausência de um produto final ou de uma problemática real a ser resolvida.

processo de constituição de autonomia docente e de conquista de direitos sociais (CÔCO, 2012) e, ainda que, em sua maioria, as narrativas apontem a associação da formação continuada da rede ao crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, não podemos deixar de assinalar o componente de controle mencionado em algumas narrativas, como já indicamos em tópico anterior e que retomamos agora, com os enunciados que seguem. As narrativas de Adélia, Lenira Paz e Dauza estão apresentadas na sequência em que se deram, na intenção de manter o fio dialógico por elas elaborado no desenvolvimento de suas análises.

A postura de quem participa da formação continuada hoje que é uma opção: eu vou se eu quero, eu não preciso, não sou obrigada. E então, há uma característica de quem está nessa formação que é muito diferente do que nos moldes anteriores. Não é que nos anos anteriores as pessoas não se comportassem dessa forma, mas sempre havia um ou outro que não reconhecia isso como algo fundamental. Mas hoje não, hoje todos os que estão vem buscar, eles querem mais, eles querem muito. Então, para eles, o encontro é muito rápido [...] São pessoas que, o tempo todo estão ali, concentradas. Não tem conversa paralela, não tem desavenças, não tem discórdia, é muita harmonia o tempo todo. Não que elas não discutam o assunto que é colocado, né, mas não como aqueles embates que aconteciam em outros tempos. Eu acho que alguns dos profissionais viam como alguém ditando normas para eles seguirem, né, não como alguém que estava ali somando, né. Eu levo o conhecimento até você, nós estamos aqui para partilhar conhecimento e ao mesmo tempo “Não, você está me dizendo o que eu não devo fazer e o que eu devo fazer”. Então eu me recordo dessas situações, o que na formação agora, no contraturno, você não percebe. Nos últimos anos, já não havia mais esse tipo de discussão (Adélia, F, 2017).

Mas eu acho que a formação continuada teve esse aspecto também porque quando ela começou, quando ela deixou de ser pontual e passou a ser continuada, as fragilidades do município de políticas públicas, de desavenças ou de descontentamento do servidor iam para a formação, porque, ali, esse servidor tinha acesso a alguém que eles achavam que talvez poderia resolver a demanda deles. Com o tempo, eles foram respeitando o formador e eles foram entendendo aquele formador como alguém que tinha um importante papel pedagógico de constituição profissional e o próprio formador foi mudando isso quando ele ouvia, dava importância, porque quem tem muita vontade de falar, depois ele que é ouvido, ele se acalma. Mas as coisas foram se remodelando para que aquele não fosse um espaço político desse tipo. Mas que fosse um espaço político sim, mas de discussão de melhoria da ação docente do lado pedagógico (Lenira Paz, F, 2017).

Eu penso que esse período todo foi um período de crescimento individual, né, de crescimento de cada um. Nós tivemos professoras que reconheceram o papel da formação na sua vida profissional e que já adequaram muito desse discurso no diálogo, na troca com outros profissionais e em sua prática diária. Nós tivemos profissionais que entenderam esse espaço como um espaço que é só para receber informações que alguém - o sistema - gostaria que ele aplicasse em sala de aula, então que é impositivo, que chega enquanto imposição e nunca é bem-vindo. E nós temos agora, uma maioria que eu posso dizer, que faz muita questão da formação. Então, quando a gente fala da questão do contraturno, alguns não puderam fazer, porque hoje nós temos profissionais que trabalham os dois turnos, e você, depois de dois turnos de trabalho, sair um terceiro, é muito complexo. Nós que somos formadores e

fazemos isso percebemos a dificuldade que é, sentimos essa situação. É lógico que, dentre estes, também tiveram aqueles que não estão na formação porque não querem, não gostam, não acham que contribui e eu respeito muito, hoje, a opinião de cada um. E eu acho que nós, enquanto formadoras, aprendemos muito nesse processo com as professoras, nessa troca, até mesmo porque elas reconheceram que ter professoras nessa formação, coordenando junto com elas era muito importante. Não é ninguém de fora, é alguém delas, do chão da sala de aula, que está coordenando junto e isso passou a ser uma troca. Elas vêm aqui e trazem suas experiências e suas práticas e aqui, com os nossos estudos, a nossa busca, a gente vai trocando e fazendo um alinhavo. Tanto a gente aprende com as experiências, quanto elas levam um pouquinho para escola. Eu vejo, olhando ao longo desses 12 anos de formação [em serviço], um grande avanço para as práticas pedagógicas nas escolas (Dauza, F, 2017).

Vemos, nessas narrativas, distintas perspectivas que dialogam na tentativa de compreender o outro, suas escolhas, suas ações. Importa considerar o lugar de fala de cada sujeito, a fim de melhor dialogarmos com os sentidos por eles produzidos.

A primeira narrativa é de alguém que, inicialmente, vivenciou a formação como professora e que, agora, atua como formadora. Os distintos lugares por ela ocupados lhe dão uma perspectiva única, que possibilita uma aproximação com as perspectivas dos docentes que participam da formação. Em sua narrativa, ela destaca a importância de que a participação seja uma escolha autônoma do professor e não uma imposição, associando a negativa à efetiva participação e à sensação de controle por eles experimentada. Sobre essa problemática, Nóvoa (2009, p. 20) afirma que:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão.

A negativa também pode estar vinculada a uma negativa da formação, quando o professor não se vê como parte integrante desse processo. Em contrapartida, as outras duas narrativas apresentam a perspectiva de formadoras que estão envolvidas com o projeto desde seu início e tiveram a oportunidade de vivenciar uma maior temporalidade dele. Elas têm a possibilidade de fazer uma análise ampla, inseridas em um processo contínuo de avaliação e reconfiguração da formação continuada.

Na retomada analítica e temporal elaborada por essas professoras, evidencia-se o entendimento da formação como um espaço político de discussão pedagógica, de disputas, de fala e de escuta, de troca e de crescimento profissional mútuo, destacando a importância de terem professoras da Educação Infantil como

formadoras, coordenando o processo. Para nos auxiliar na análise desta questão, recorreremos a Linhares (2010, p. 196), quando nos diz que:

Toda profissionalidade se sustenta e se confirma pelo modo com que o corpo de profissionais trata seu acervo coletivo de conhecimentos. Portanto, esse repertório não pode ser mantido como algo fechado ou como um pacote a ser aplicado, mas como algo vivo, dinamizado e expandido pelos próprios profissionais que compõem cada campo.

Assim, acreditamos que tanto a vivência em lugares distintos da formação quanto a possibilidade de vivenciar um tempo maior dentro dela, aprendendo com os erros e acertos, conferem às professoras perspectivas significativamente relevantes e distintas, que nos auxiliam na compreensão da complexidade desse contexto.

Com o excedente de visão presente no modo como cada uma delas consegue compreender e dar sentido a uma mesma e complexa problemática, reiteramos a necessidade do encontro com o outro, do diálogo, da escuta atenta, da troca constante e de que é com o outro e não sobre o outro que estamos produzindo nossas considerações.

A obrigatoriedade em participar da formação, quando esta acontecia em horário de trabalho, é apontada, por representantes dos dois grupos, como ponto negativo, como já abordamos anteriormente, tanto por gerar insatisfação em alguns colegas quanto por obrigar a outras a conviver com essa insatisfação. Nóvoa, citando Bertrand Schwartz, em texto datado de 1967, diz que a “Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa *necessidade* e agora é vista como uma *obrigação*” (NÓVOA, 2009, p. 22-23, grifos do autor).

Na roda de professores, além dos enunciados já apresentados em eixo anterior, trazemos o diálogo que segue, tecido numa reflexão na busca por compreender o modo como se dava (ou não) a participação de alguns professores na formação.

Ruslane: – *Mas talvez seja o peso da obrigatoriedade como vocês disseram “Mas por que eu sou obrigada a ir se é um direito meu?” Talvez seja uma coisa que faça com que eu não queira estar ali? Ao mesmo tempo, a consciência da importância me faria lutar para que esse direito me atenda (pesquisadora, 2017).*

Alcione: – *Mas é uma coisa que é do brasileiro mesmo, que até pra exercer o direito precisa ser cobrado (P, 2017).*

Ruslane – *É que o exercício do meu direito me traz responsabilidades e tudo isso está dentro de um processo formativo, é um processo de*

amadurecimento, um processo onde a gente toma consciência disso. Quando vocês falam “Não pode deixar de ter a formação, seja qual for o formato, tem que ter”, é um reconhecimento da formação como relevante, como importante e como um direito de vocês (pesquisadora, 2017).

Para Nóvoa (2009, p. 23), “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”. Ainda assim, em dialogia com a literatura revisada, retomamos Silveira (2014) que aponta a importância de que a formação seja pautada no estabelecimento de relações dialógicas, nas quais os sujeitos envolvidos assumam uma posição responsável e responsiva. Desse modo, sem nos descomprometermos com a consideração dos sentidos contidos nas negativas e nas ausências dos sujeitos, reafirmamos a formação continuada como parte constituinte da profissionalidade, compreendida como um direito, mas também como um dever ético, político e estético. Nesse tema, em sua narrativa, a formadora Lenira Paz relaciona o desinteresse de alguns profissionais à sua falta de compreensão da formação como um direito.

[...] a gente percebe que a formação continuada é necessária, mas ela ainda não é vista por alguns profissionais como um direito, como uma necessidade e na verdade quem já se apropriou disso sente muita falta e vê a importância do processo, ali sempre em curso, sempre acontecendo, por que é para ele, não é para o município. O município acaba ganhando com isso, porque o profissional cresce, mas quem entendeu para que serve a formação continuada, já entendeu que aquilo o torna mais elaborado enquanto profissional, enquanto pessoa. (Lenira Paz, F, 2017).

Em sua análise, Lenira Paz associa a formação ao desenvolvimento e ao crescimento profissional, vinculando a participação no projeto a uma possibilidade de o professor tornar-se mais elaborado, pessoal e profissionalmente. Todavia, também assinalamos que voltar da formação para um espaço de instituição sem abertura para o exercício de seus avanços de estudo pode ser desmobilizador. Dada a diversidade das instituições, é importante não desconsiderar que nem todos os espaços fortalecem as assertivas da formação.

Cabe observar que os indicadores da produção apontam que o envolvimento da equipe docente nos processos formativos motiva o desenvolvimento de sua autonomia (DUTRA, 2014). Dessa forma, compreendemos que, cada vez mais, o professor precisa ter garantido seu espaço de participação nas escolhas e decisões de seus caminhos formativos, como um processo contínuo de constituição de sua autonomia docente, de modo que os projetos de formação sejam efetivos, na medida

em que favorecem o envolvimento do professor em sua elaboração, possibilitando a ele uma posição de protagonismo, numa articulação direta com sua atuação. A narrativa da professora Alcione evidencia o envolvimento de que estamos tratando.

Eu achei a mostra¹⁸, que teve esse ano, muito válida, porque eu fiquei auxiliando a Lourdes. E eu achei a dinâmica de você poder ouvir o relato de outras pessoas, igual a gente teve a oportunidade lá, e você poder escolher o trabalho que você quer assistir, a oficina, igual eu tive oportunidade lá, escolher dois trabalhos para você assistir. Você se inscrever para o relato de outras pessoas. Eu achei bacana, você poder ver, pegar, porque a gente é muito de pegar na educação infantil. Então a gente foi lá, a gente viu, a gente pegou. O que eu gostei, eu tirei foto, eu já peguei um monte de ideia. Que eu sei, eu tenho certeza que eu vou usar o ano que vem com as crianças. [...] Então você viu outras oportunidades, que as pessoas tiveram outras experiências que agregam outras experiências, que agregam conhecimento e você agrega, você agrega as experiências. Para você, é uma forma de você aprender com outro, você pegou, você ouviu a experiência do outro, então a forma como foi organizada aquela formação foi muito válida, uma boa coisa que eu acho que poderia continuar (Alcione, P, 2017).

Na atividade relatada por Alcione, os professores atuam como formadores e estão envolvidos no planejamento, compartilhando suas práticas. Em eventos como esse, os professores têm a possibilidade de exercer certo protagonismo em sua formação, não apenas aqueles que têm a oportunidade de relatar o trabalho desenvolvido, mas também aqueles que escolhem a quem e sobre o quê irão escutar. Ainda que nosso propósito não seja o de apontar modelos de formação, é importante destacar que, em atividades como essa, as possibilidades de envolvimento do profissional com as atividades são aumentadas, tanto daqueles que se ocupam das apresentações, numa associação ao comprometimento e ao reconhecimento de seu trabalho, quanto daqueles que participam assistindo às apresentações de seus pares, numa possibilidade de fortalecimento por avistar na experiência compartilhada outras possibilidades de atuação.

Com essa reflexão, avançamos para o tópico seguinte, em que abordaremos o eixo que trata das perspectivas dos sujeitos da pesquisa acerca de suas vivências formativas.

¹⁸ Mostra pedagógica: atividade realizada pela rede municipal associada à formação continuada na Educação Infantil na qual as professoras e instituições relatam experiências que julgam pertinente compartilhar.

5.5 PERSPECTIVA ATUAL ACERCA DO VIVIDO

Neste eixo, abordamos os enunciados que contêm um esforço dos sujeitos em lançar um olhar analítico sobre suas memórias de formação continuada para, com uma perspectiva atual, atribuírem seus próprios sentidos à formação coletiva, vivenciada ao longo do tempo. Desse modo, ao organizarem a narrativa de suas experiências, os sujeitos fazem-no numa articulação com o tempo, o tempo dos acontecimentos e o tempo em que a própria narrativa se produz. Segundo Delory-Momberger (2016, p.136, grifo da autora),

[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma *história*: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida. Algo começar, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências.

Essas distintas histórias são inscritas no tempo, conforme os sentidos que o sujeito atribui a cada uma delas, conectando-as ou não, relacionando-as ou não, num processo sucessivo, porém não linear, de constituição da própria história.

O exercício de narrar essas experiências, de certo modo, impulsiona o sujeito à elaboração desses sentidos. Assim, a “narrativa não é então apenas o produto de um *ato de narrar*, ela tem também um poder de *efetivação* sobre o que ele narra” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141, grifos da autora), como podemos ver na narrativa da professora Jurandina, ao falar de sua participação na formação continuada, ao longo do tempo.

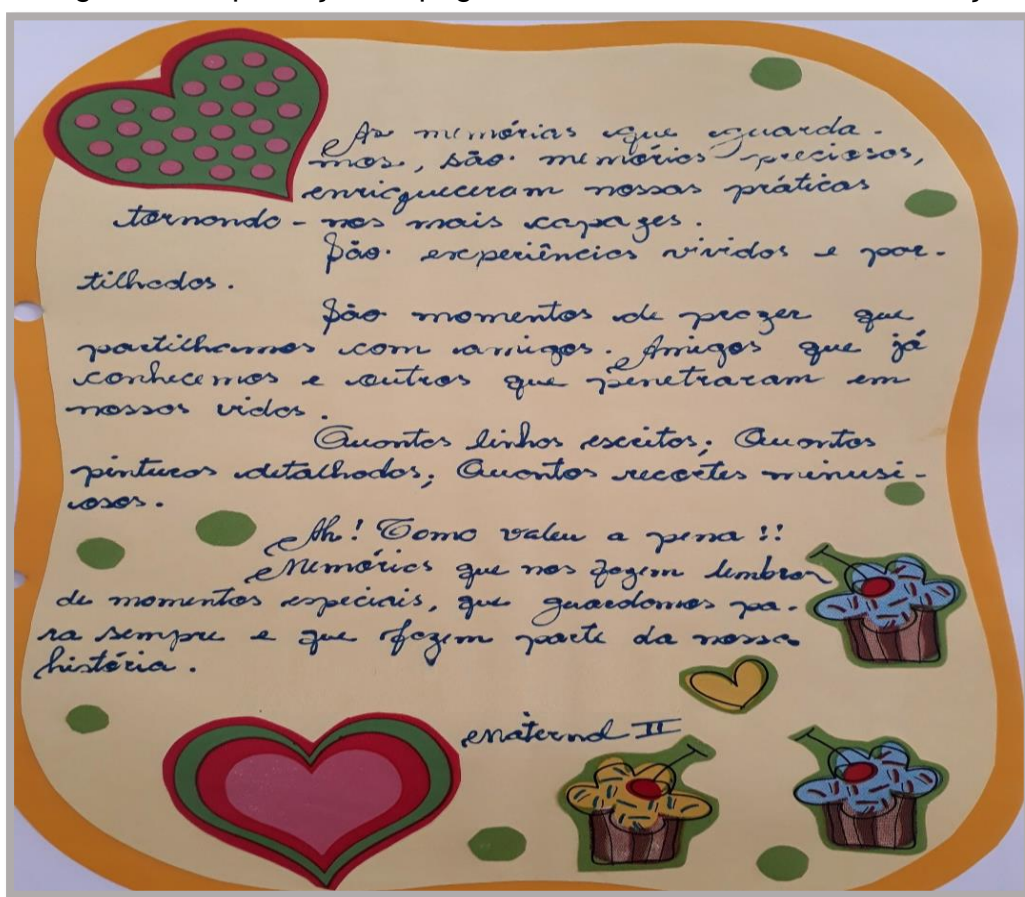
Ela serviu como um olhar diferenciado para educação, porque até então se eu pegar antes de iniciar, porque já são 14 anos de formação não é, eu comecei desde o início e eu era muito tradicionalista, eu tive a oportunidade de participar e ter uma visão diferente da educação. A gente vai mudando, é difícil você mudar, eu mudei bastante, nem tanto né?! [risos] Estou em processo... A gente vai se moldando, eu vou procurando acompanhar. É um olhar diferenciado que você passa a ter para tudo dentro da escola, para os seus alunos, para a forma de planejar, então isso [a formação] me ajudou muito (Jurandina, P, 2017).

À medida em que elabora sua narrativa, Jurandina também elabora ou reelabora, repensa ou reitera os sentidos a respeito de seu processo formativo. Nesse mote, em uma articulação com o pensamento de Bakhtin (1997, p. 123), reforçamos a potência da narrativa na significação da vida, na relação com o tempo, uma vez que “Vivo —

penso, sinto, ajo — dentro da sequência de sentido da minha vida e não dentro do todo temporal potencialmente acabado de minha presença no mundo.”

No *Livro de Memórias da Formação* (2011), temos exemplos de narrativas produzidas num diálogo explícito com o exercício de lembrar e produzir sentidos acerca do vivido. Apesar de não haver uma linearidade temporal, há uma tentativa de lembrar e produzir sentidos sobre a vivência de um ano de formação (2011), como lemos na página do livro:

Imagem 7 - Reprodução de página do Livro de Memórias da formação



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

Não é a dimensão temporal, presente na narrativa, que dá forma ao vivido, mas sim os sentidos que o sujeito produz, como vemos também nas narrativas que seguem:

Eu enxergo o antes e o agora como uma ampliação de olhar, né, como se eu estivesse vivendo num ambiente bem fechado e que a formação tivesse me dado a oportunidade de enxergar o horizonte, não só enquanto formadora, mas também analisando a atuação, as práticas que existem na escola hoje, em detrimento do que existia há algum tempo. . Eu me recordo de falas assim, em algumas situações: “Nossa, mas isso é impossível!” Um exemplo foi a proposta de realizar a leitura diária com as crianças do berçário ao 2º período. “Isso é impossível! Você acha que bebê vai ouvir?” E hoje eu vejo imagens ricas e maravilhosas de professoras que conseguem ler, contar histórias

todos os dias numa sala de berçário e envolver as crianças [...]. Olhando lá atrás, há tão pouco tempo, isso parecia algo impossível. Então, a diferença para mim está na palavra acreditar. Meu olhar ampliou porque eu consigo acreditar que as crianças são capazes de fazer coisas hoje que, há algum tempo, nós não acreditávamos que pudessem acontecer (Dauza, F, 2017).

Os encontros que eu fui participando foram enriquecedores para minha sala de aula. Eu pude crescer no meu trabalho, ter outras perspectivas na relação professor-aluno. Com o passar do tempo, teve muita mudança e a formação me ajudou no planejamento e na busca do novo (Lizeti, P, 2017).

Para Dauza e Lizeti, são os sentidos dados às vivências na formação continuada, vinculada à atuação docente, que organizam a sequência do tempo, um tempo real, vivido e marcado por vozes distintas e em disputa, que se apresentam como parte da vida, pois denotam movimento, num processo contínuo e dialógico de mudança. Quando se trata do outro, Bakhtin (1997, p. 124-125) destaca o poder das fronteiras temporais na organização da vida:

O outro é mais ultimamente ligado ao tempo (não se trata, claro, do tempo regulado pela matemática e pelas ciências exatas, o que nos levaria de volta a outra generalidade sobre o homem), ele está por inteiro inserido no tempo, assim como se alojava por inteiro no espaço. Na vivência que posso ter dele, nada virá perturbar a continuidade temporal de sua existência. Quanto a mim, não estou por inteiro no tempo, e “minha maior parte”, de um modo intuitivo, evidente, vivo-a fora do tempo: uma base imediata me é dada no sentido. Não vivo a temporalidade da minha vida, e essa temporalidade não é o princípio diretivo do ato prático mais elementar [...]. A vida do outro, concreto e determinado, organizo-a no tempo (quando, claro, não abstraio seu ato ou seu pensamento), não num tempo cronológico ou matemático, mas num tempo mensurável em termos de valores e de emoção, um tempo que pode alcançar um ritmo-música. Minha unidade é uma unidade de sentido [...], a unidade do Outro é uma unidade espaço-temporal.

Nesse conceitual, o outro se apresenta indispensável na produção de sentidos do sujeito para suas próprias experiências, constituindo-se como referência por sua vinculação ao tempo e ao espaço, num acabamento possível de ser avistado. Assim, segundo Delory-Momberger (2016, p.136, grifos da autora), “a pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a *temporalidade biográfica* em sua abordagem dos processos de construção individual”. A temporalidade biográfica, à qual a autora se refere, é uma “dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Essa forma singular é dada por cada um, no ato de narrar as experiências vividas, na grafia da própria vida. Como observamos nas narrativas já apresentadas e nas narrativas que seguem:

Bem, eu estou na rede desde 2006 [...] e desde então eu sempre participei das formações. E esse ano eu tive a experiência de dar a formação [...]. A experiência como formadora é de tentar passar o máximo para as professoras do que funciona, do que dá certo, né, tem uma relevância muito grande a formação. Porque aí você está igual se fosse uma roda, né, passando e ao mesmo tempo aprendendo junto com as experiências relatadas durante a formação. É muito importante! (Geralda, P, 2017).

Cada ano parece que, tanto os formadores como a gente, a gente vai amadurecendo. Então, as experiências vão nos auxiliando cada vez mais (Lourdes, P, 2017).

Em suas narrativas, as aprendizagens da formação estão vinculadas à grafia da vida. Com isso, particularmente no campo da formação continuada, marcamos a singularidade do sujeito na produção de sentidos acerca do vivido e o reconhecimento da importância do outro, na produção dos próprios sentidos, sinalizando para a dialogia presente no modo biográfico de produzir conhecimento “[...] a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 27).

Assim, no reconhecimento das diferentes vozes como estatuto de singularidade, ainda na busca do olhar que tenta compreender as vivências com olhos do tempo da vida, trazemos o enunciado da professora Beatriz Luz.

E o berçário era o maior desafio. A gente ouvia algumas falas, né, “No berçário a gente só troca menino, a gente só faz correr atrás de criança o dia todo”. E, agora, eu tive a oportunidade de ver o berçário ouvindo histórias, indo buscar livros no acervo literário... Então, o olhar que a gente tem hoje é bem diferente do olhar que a gente tinha no passado (Beatriz Luz, F, 2017).

Em sua análise e avaliação, Beatriz Luz consegue destacar que a mudança está não apenas nas práticas docentes, mas, principalmente, em suas perspectivas, ou seja, a mudança não está apenas no modo como os professores atuam, mas também no modo como olham para as crianças. Assim, na abordagem do itinerário vivenciado, o que se apresenta como importante na atualidade está relacionado à identificação de uma mudança de perspectiva, que reverbera numa real mudança na atuação docente e no reconhecimento da relação dessa mudança com a participação do professor na formação continuada.

Com essas reflexões, avançamos para o eixo seguinte, em que abordamos a articulação entre vida e formação.

5.6 ARTICULAÇÃO ENTRE VIDA E FORMAÇÃO

Dando sequência à análise das narrativas que abordam uma perspectiva temporal, neste eixo, reunimos os enunciados em que as professoras apresentam, de modo articulado, aspectos da vida pessoal e profissional. Nesse sentido, em dialogia com os indicadores da produção, assinalamos que a identidade do professor impacta em sua atuação profissional (MARTINS, 2017), destacando as ressonâncias da formação continuada na vida, bem como a força da vida nas escolhas formativas. Como na narrativa que segue, a professora Rosangela compartilha uma memória de sua infância.

Quando eu via vocês na formação eu ficava pensando: “Será que um dia eu também vou poder estar lá?”. Como quando eu era aluna lá no ensino fundamental e eu via a mesa na sala dos professores, os professores fazendo certo nas provas, o almoço deles vinha na mesa, os pratos eram de vidro e os nossos pratos eram de plástico e eu pensava: “Gente, será que um dia eu também vou estar ali?” Eu nunca vou esquecer o certo que elas davam nas provas, eu via lá do lado de fora o movimento delas dando certo nas provas e eu achava aquilo lindo e queria fazer também [...]. (Rosangela, P, 2017).

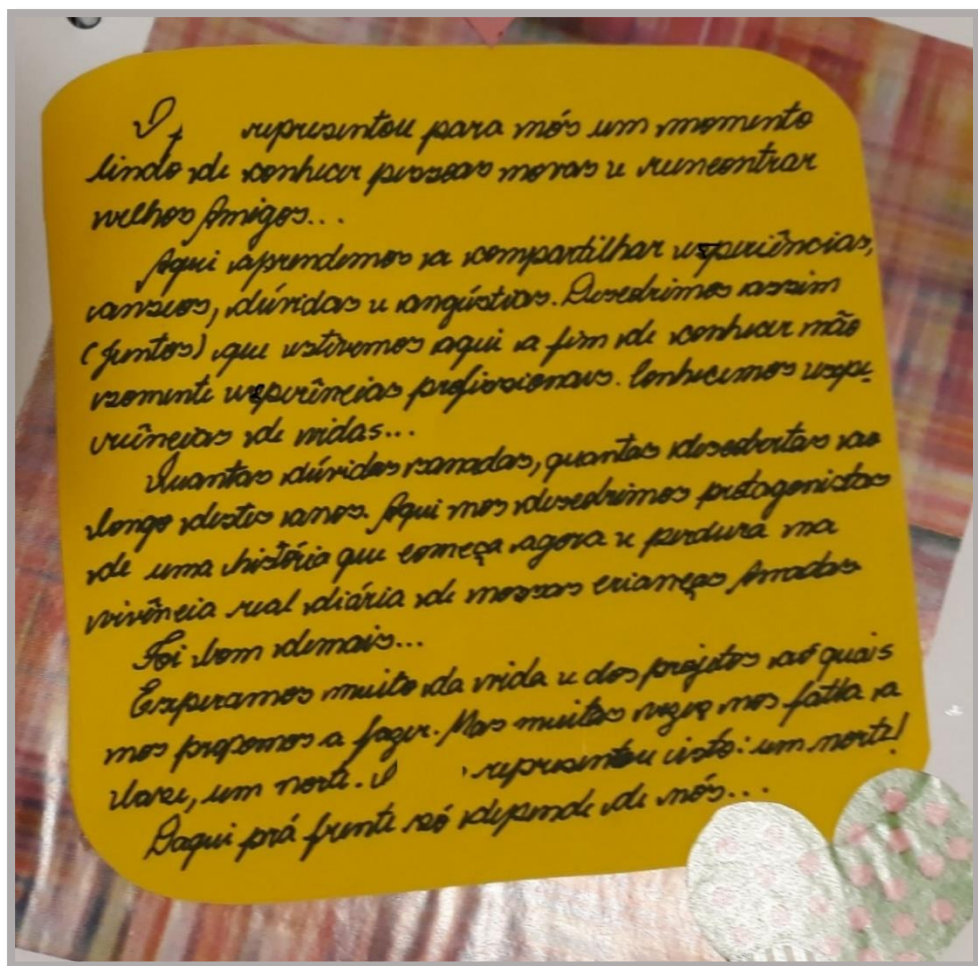
O enunciado da professora é de uma beleza singular pois nos fala de um encantamento infantil que, agora, justifica uma importante escolha profissional. Porém, do mesmo modo, a narrativa também sinaliza para uma relação de poder e uma posição de autoridade observada e desejada pela criança. Com isso, trazemos para essa discussão os enunciados que evidenciam as relações estabelecidas pelos próprios sujeitos entre vida e formação continuada, em uma oportunidade de encontro com a palavra alheia.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor).

É nesse território comum que nos encontramos com o outro, no desafio de, no movimento de narrar o vivido, dar forma aos diferentes discursos, numa possibilidade de, no curso da compreensão dos sentidos elaborados pelo outro, produzir conhecimento sobre o campo da formação continuada que se dá no contexto da Educação Infantil.

Na busca pelo encontro com a palavra alheia, trazemos, também, mais uma narrativa do *Livro de Memórias da Formação* (2011) que apresenta os sentidos produzidos sobre o projeto de formação, naquele ano, num reconhecimento de sua articulação com a vida.

Imagem 8 - Reprodução de página do livro de Memórias da Formação



Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

Nesse íterim, o enunciado que segue apresenta a narrativa da professora formadora na abordagem da perspectiva atual acerca de sua participação no projeto.

Eu acho que o maior ganho é o aprendizado a partir do outro. É você aprender como lidar com as falas do outro, como entender e saber ouvir; é você tentar ler, nas entrelinhas, as expectativas, aquilo que ele espera que você leve e que seja adequado pra ele utilizar. Mas também, de você se fazer simples e tranquilo pra lidar com as situações adversas que acontecem. Então, para mim, isso foi um ganho e um grande aprendizado, porque, quando a gente inicia, a gente não tem essa visão. São muitas pessoas e você não consegue enxergar cada uma. O tempo, a proximidade, o jeito de ser de cada um e as falas fazem a gente aprender a ser diferente, a ser uma pessoa melhor. Eu penso que eu ganhei muito com essa experiência (Dauza, F, 2017).

Em seu enunciado, a professora destaca alguns aprendizados atribuídos a sua participação na formação continuada, como formadora, que ultrapassam as fronteiras da dimensão profissional e reverberam na dimensão pessoal, evidenciados quando ela destaca a possibilidade de “ser uma pessoa melhor”. Nesse enunciado, as relações entre os sujeitos ganham destaque, apresentando-se como indicador que merece atenção em nossa análise.

Assim, se assumimos que o sujeito se constitui na interação com outros sujeitos, não é possível desconsiderar as relações que entre eles se estabelecem num ambiente formativo. O desejo e a preocupação em agradar, em ser aceita, em conviver com o outro que é seu par, mas que, em função dos distintos papéis ocupados na formação, também pode se apresentar como um oponente na arena discursiva, manifestam-se claramente na narrativa da professora. Uma preocupação com o outro, capaz de mover o sujeito numa busca por melhorar o modo de se comunicar com os colegas, revelando não apenas o desejo de ser ouvida, mas também o reconhecimento da importância de ouvir, evidenciando indícios do reconhecimento do caráter dialógico das relações.

Na narrativa que segue, também no propósito de, numa perspectiva atual, analisar as experiências vivenciadas na formação, a professora desenvolve uma análise pessoal e profissional de modo articulado.

Eu não seria a mesma pessoa, com certeza. Então, assim: eu consigo me perceber como uma profissional antes e como uma profissional depois. [...] A gente muda muito! Muda como pessoa [...]. Não tem como você separar a pessoa do formador. Então, eu acho que o jeito, a personalidade da gente está sempre incutido ali, nos nossos trabalhos. As nossas crenças, os nossos valores, na educação que nós tivemos, naquilo que nós acreditamos, naquilo que nós sonhamos um dia ser realidade (Adélia, F, 2017).

Em sua análise, a professora evidencia a imbricação de sua identidade pessoal e profissional, reconhecendo que as aprendizagens no campo profissional se convertem em mudanças no pessoal. Assim, os enunciados apresentados pelas professoras confirmam a necessidade de compreender o contexto da formação como um espaço de vida, que não pode ser tratado de modo estéril, distante ou impessoal. Segundo Josso (2007, p. 415):

A função social dessas formações iniciais e continuadas [...] conhece, assim, uma sensível evolução: de um lugar de geração, aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, como eram na origem, transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de

reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como *uma identidade evolutiva*, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou reciação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência.

Assim, na produção da narrativa, o sujeito – ainda no curso da experiência, porém já a vivenciando há algum tempo – consegue estabelecer uma relação de deslocamento para perceber outro de si, evidenciando a mudança pessoal e profissional percebida numa análise temporal. Delory-Momberger (2016, p. 138, grifos da autora) destaca que “a categoria biográfica poderia ser definida como uma *categoria da experiência* que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sociohistórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da sua vivência”, como observamos, também, na narrativa que segue:

Essa experiência, quando iniciei, eu tinha um mundo muito diferente, muito fechadinho, onde eu estava, há muitos anos, no mesmo local, na mesma creche. Quando eu tive que sair da zona de conforto onde eu estava, que eu fui pegar um leque maior de colegas de trabalho, outras escolas, outras realidades, eu vi que o mundo era muito maior do que eu imaginava. É assustador! Muitas vezes, à noite, eu pensava, assim: amanhã eu tenho que ir pra tal escola. Então, eu visualizava tudo o que eu achava que ia acontecer. No outro dia, quando eu ia me deitar, [pensava]: nossa! Quantas coisas diferentes, quantos ganhos, quantos desafios [...]! Eu percebi que a gente tem que procurar, que a gente tem muito medo do que a gente não conhece e essas vivências todas que a gente tem, a gente só tem a ganhar porque aí a gente vive, entendeu? (Raquel, F, 2017).

O modo como o tamanho do mundo se amplia em função da ampliação dos horizontes e a identificação da vida no movimento de aprender nos permite perceber o lugar exotópico assumido numa determinada temporalidade, com a finalidade de analisar e, de certo modo, julgar a experiência vivida. Nessa narrativa, também se evidencia a imbricação entre vida e formação, entre pessoal e profissional, quando, claramente, o profissional invade a casa, o leito e a vida do sujeito, disputando espaço e tempo com o descanso, com a rotina, com o particular. Nesse contexto, observamos que “para cada um de nós, cada situação e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140), de modo que nos encontramos com um enunciado carregado de vida, que apresenta o medo do novo e a força do enfrentamento e que, com aspecto simples e corriqueiro, possibilita-nos vislumbrar a dimensão do que pode

ser o desafio da formação, bem como o desafio de ser formador, na vida de um professor da educação infantil.

As experiências vivenciadas são significadas por cada um, de modo singular. Tanto as experiências vividas em âmbito pessoal quanto em âmbito profissional se articulam na constituição do sujeito, uma vez que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é professor” (NÓVOA, 1995, p. 9). Com isso, compreendemos que a formação se constitui em processos que se dão ao longo da vida, na articulação do pessoal e do profissional, de modo indissociável.

Neste instante, numa reflexão acerca da experiência de poder narrar as vivências da formação em uma roda de conversa, a vida cotidiana emerge com força nas manifestações de incômodo com um tempo fluído, incontrolável e insuficiente para o encontro com as palavras do outro.

Olha, pra mim é um bálsamo, porque a gente tem vivido em tantas correrias e tão ocupadas, com tantas demandas, com tantos atendimentos, tantas necessidades que são muito desgastantes pra gente! É falar de algo que nos constitui e que nos preparou, de certa forma, pra aquilo que a gente vive hoje, porque, talvez, se a gente não tivesse passado por tudo isso aí, [...] ao longo desses 12 anos, talvez a gente não tivesse muita propriedade e muita possibilidade pra desempenhar os papéis que desempenhamos, hoje. Então, vir até aqui hoje, estar com vocês, lembrar dos colegas que não estão, pensando que seria muito bom se eles pudessem estar [...], narrando coisas que me fizeram ser como eu sou hoje, nossa! Pensa! Que coisa boa de viver e de falar! Algo que, se a gente estivesse lá, nos nossos ambientes de trabalho, dificilmente esse assunto viria à tona. Esse assunto não viria à tona, talvez viesse alguma parte dele pra alguma coisa que foi suscitada pela memória, mas, estar aqui, falando disso, analisando esse processo à luz de potencialidades e fragilidades, à luz do que contribuiu, o que foi difícil, como isso me constituiu, é algo que não cabe na correria da vida da gente, como esse olhar, com esse intuito é bom! Tinha que ter mais! (Lenira Paz, F, 2017).

Com essa narrativa, a professora evidencia sua necessidade enunciativa, agravada pela dificuldade de encontrar tempo ou criar oportunidades para a efetivação dialógica com seus pares. Essa análise crítica vem carregada de uma premência pela palavra que, talvez, justifique-se pelo desejo por possuí-la, se considerarmos que, para Bakhtin, apenas pode ser considerada “minha” a palavra já tomada pelo outro. O outro, de certo modo, “me” confere autoria, identificando nela algo que ainda não lhe pertence. Ao passo que “a palavra que participa de nosso discurso e que nos vem dos enunciados individuais dos outros pode ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais” (BAKHTIN, 1997, p. 313). Assim, com Bakhtin (1997, p. 313), compreendemos que “as palavras da língua não são de

ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais [...].”

Mais uma vez, a pesquisa narrativa, no âmbito da abordagem biográfica, apresenta-se profícua no sentido de vir ao encontro dessa necessidade enunciativa do sujeito, visto que o interesse da pesquisa biográfica em educação está, justamente,

[...] naquilo que *faz* a narrativa, ele o traz para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo *produz e permite vislumbrar* a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141, grifos da autora).

Ainda, em anuência com a enunciação da colega, na narrativa a seguir, a professora também aborda a dificuldade de oportunidades para o diálogo com os pares e destaca a relevância da roda de conversa realizada no contexto da pesquisa como oportunidade de troca vivencial.

É verdade! É tão difícil, no dia a dia, nós pararmos para uma conversa. O formato de uma roda, a ideia de “vamos trocar nossas vivências, vamos falar um pouco sobre nossas vivências”, foi um momento muito rico. Rico porque trouxe lembranças e trouxe fatos que nós fomos buscar, que estavam tão adormecidos, mas que vieram à tona com a fala de uma colega que me trouxe a lembrança, né?! Nós fomos alinhavando um pouco, mentalmente, as ideias e as lembranças, então, no finalmente, no resumo de tudo, a gente acaba enxergando a nossa história. Quanto que nós já vivemos de formação continuada e quem eu era antes e quem eu sou agora. Então acho bacana lembrar e trazer à tona, porque isso nos valoriza enquanto pessoa; faz a gente se enxergar uma pessoa melhor, mas também faz nós enxergarmos quem é o outro, que nos completa. Eu não seria ninguém se não fosse o outro. Eu só sou a pessoa que sou hoje, tenho essa identidade, pelo pouquinho de cada pessoa que contribuiu comigo na vivência ao longo dos anos (Dauza, F, 2017).

Neste enunciado, focalizamos dois importantes pontos abordados pela professora: o primeiro é o destaque dado à roda como oportunidade de troca com os pares. A roda de conversa, portanto, se constitui em um procedimento com potencial dialógico e formativo, tendo em conta que “[...] permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). O segundo ponto que destacamos nesta narrativa é a observação de que o enunciado da professora vai ao encontro de nosso referencial, pelo explícito reconhecimento do outro na constituição do eu, deixando entrever uma concepção alteritária de identidade e o reconhecimento

das mudanças na constituição de si, ao longo do tempo. Josso (2007, p. 420), ao tratar da construção da identidade, afirma que:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes.

Com o reconhecimento da complexidade da constituição da(s) identidade(s) do sujeito e da vinculação das dimensões pessoal e profissional, marcamos a importância do encontro com o outro, pelos sentidos e enunciados produzidos pelo outro, a partir de um olhar que só a ele e por ele é possível. A narrativa da professora Rosângela nos possibilita dimensionar a importância do encontro com o outro para o reconhecimento de si:

A Geralda chegou aqui ela falou assim: “Rosângela, você vai fazer um relato de experiência sobre o autismo”. Eu disse: “eu não! A Antonieta!” A Antonieta me olhou e disse: “eu não! A Rosângela!” “Então tá, vão vocês duas”. Aí fomos nós, com o coração na mão. No dia anterior, olhamos quantas pessoas estavam inscritas porque a gente não queria falar para muita gente. Chegou a hora, falamos o primeiro horário. No segundo horário já foi mais tranquilo. Conseguimos e, para mim, o que marcou mais foram os elogios, foi a pessoa virar para mim falar assim: “Tá vendo, você foi capaz”. Porque a insegurança é uma coisa que é muito grande e você ouvir de uma pessoa que você sabe que tem experiência, que você sabe que domina aquilo, que você foi capaz [...] para mim, foi assim um divisor de águas. Eu vi que eu também podia ser você, que eu podia ser a Laís, eu podia ser a Alcione, eu podia ser a Dauza. (Rosângela, P, 2017).

Considerando que a composição da vida de cada sujeito possibilita um lugar único de compreensão e produção de sentidos acerca das vivências coletivas de formação continuada, é no encontro com essas singularidades que buscamos compreender os processos em sua coletividade e em sua unicidade.

Assim, professoras da educação infantil que atuaram ou que ainda atuam como formadoras de seus pares, no processo de atribuição de sentidos ao vivido coletivamente, destacam a palavra do outro, a vivência com o outro, como fundamental ao desenvolvimento de sua formação, numa elaboração que não separa a dimensão pessoal da dimensão profissional.

Com essas análises, seguimos para o próximo tópico, em que buscamos a composição de uma síntese dos dados expostos, apresentando nossa compreensão dos sentidos dos sujeitos acerca de seus processos formativos.

5.7 SÍNTESE DAS ANÁLISES: OS SENTIDOS PRODUZIDOS NO ENCONTRO COM O OUTRO

Em face ao exposto até aqui, compomos uma síntese das análises, no intuito de apresentar nossa compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores às suas vivências de formação continuada. Na dialogia com os enunciados, concordamos com Souza (2007) que o papel do pesquisador não consiste apenas no registro das narrativas, mas sim numa escuta sensível, capaz de identificar o que é relevante na vida dos sujeitos para compreensão das problemáticas construídas.

A relevância dos enunciados dos sujeitos está justamente na historicidade e subjetividade de suas vivências formativas. A maneira como cada um apresenta suas experiências em diálogo com o outro compreende seu modo próprio de dar sentidos ao que vivenciou. Assim, não nos cabe explicar os sentidos do outro, mas sim compreendê-los e com eles dialogar.

Nessa direção, do diálogo com as narrativas das professoras, compreendemos que a formação continuada comporta uma multiplicidade de sentidos, que reverbera no reconhecimento da necessidade do encontro com o outro de diferentes modos, revelando a dimensão alteritária e múltipla dos processos formativos.

Assim, no conjunto das análises, a formação continuada se reafirma como processo contínuo de desenvolvimento docente constituído dentro da profissão, atendendo às demandas dos professores vinculadas a sua atuação e desenvolvimento no contexto das instituições de Educação Infantil. Desse modo, ela se apresenta como espaço potente de fortalecimento docente tendo a instituição reconhecida como *locus* privilegiado, mas com abertura ao encontro com outros sujeitos, em diferentes espaços formativos.

Na afirmação da formação como possibilidade de fortalecimento docente, reconhecemos que esse contexto também pode guardar componentes de controle da atuação do professor, e também por isso, assinalamos a importância do envolvimento do professor nas escolhas e decisões acerca de seus processos formativos.

Com isso, há o reconhecimento de que a formação se constitui com a tensão acabamento/inacabamento, num processo contínuo de criação e de produção de sentidos (SILVEIRA, 2014), sem desconsiderar os silenciamentos, a recusa, os

conflitos, ainda que ausentes entre os sujeitos da pesquisa, mas presentes em suas narrativas. Desse contexto, os sentidos compreendidos em diálogo com as narrativas sinalizam para uma formação continuada que se constitui numa multiplicidade de configurações e sentidos, com abertura à participação do professor em seu processo formativo.

Com a síntese das análises, avançamos para a apresentação das considerações finais possíveis, em que buscamos desenvolver reflexões mais detalhadas, com base nas discussões até aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FIM DE UMA TRAJETÓRIA, COMEÇO DE NOVOS CAMINHOS

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

(Guimarães Rosa, p. 429)

Foi na busca pelo singular que reiteramos a importância de estar com o outro. A presença do outro é capaz de iluminar o que há de singular em nós, assim, só o viver coletivo pode dar a ver o que é único. No encontro com as professoras buscamos, em suas singularidades, compreender a complexidade dos processos de formação no contexto da Educação Infantil. Buscamos o outro a fim de conhecer seus sentidos sobre esse processo vivido coletivamente. Nosso encontro com o outro, nossas colegas de caminhada, foi marcado tanto pelo reconhecimento quanto pelo estranhamento dos sentidos singulares produzidos, num processo de compreensão e ressignificação de nossos próprios sentidos.

No início deste estudo, fizemos um convite a conhecer um pouco de uma trajetória formativa vivida coletivamente e que atravessa nossa própria trajetória. Nos caminhos percorridos por aqui, numa dialogia com as pesquisas já realizadas em âmbito local, recuperamos o propósito de contribuir na continuidade da composição desse cenário, abordando o modo como a formação continuada é percebida pelos sujeitos nela envolvidos. Assim, na esteira das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grufae, grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos, nosso estudo contribui, inaugurando a pesquisa narrativa como perspectiva metodológica. Um trabalho que não se encerra aqui, na consideração de que, nas limitações de todo trabalho, nosso estudo também acaba por apontar novas possibilidades de pesquisa, reiterando a complexidade do campo no pertencimento ao grupo.

Dessa maneira, estamos certos de que, nos limites deste trabalho, não conseguimos contar toda a história do projeto de formação – que tem uma longa história... Vale lembrar que teve seu início em 2002 e, enquanto projeto de governo e na modalidade em serviço, foi finalizado em 2016, mas que, ainda, as ações de formação continuada desenvolvidas pelo município permanecem sendo identificadas pelas professoras com o nome do projeto, evidenciando que mudanças dessa importância precisam ser compartilhadas e discutidas com os professores.

Assim, retomamos o cerne das análises desenvolvidas em cada eixo, no movimento de composição de nossas considerações sobre o estudo realizado. Na abordagem dos “modos de organização da formação continuada”, os dados reiteram os indicadores apontados na revisão de literatura para uma formação desenvolvida a longo prazo e que leve em conta as necessidades do professor (OCTAVIANI, 2003). Para além das reiterações, no diálogo com as narrativas, os sentidos compreendidos enunciam sobre uma formação continuada que comporta uma multiplicidade de configurações e sentidos, ou seja, ela não precisa acontecer apenas com uma única formatação. Assim, na validação da instituição como *lócus* privilegiado de formação continuada, confirma-se, também, a necessidade do investimento em outras oportunidades de encontro, fora da escola, possibilitando uma ampliação do olhar, por meio da troca não apenas com pares, mas também numa interlocução diferenciada com sujeitos diversos.

Também cabe observar que, a cada mudança na organicidade, em geral, os fatores considerados, além das avaliações dos professores, são os de ordem prática, como espaços, tempo e recursos financeiros disponíveis. Nesse cenário, a precariedade, historicamente presente no contexto da Educação Infantil, também se evidencia na formação continuada destinada a essa etapa e, muitas vezes, acontece sem as condições necessárias. Ainda assim, nesse quadro, destaca-se um grupo de participantes que, em seus enunciados, deixam ver o reconhecimento da formação continuada como um direito e como possibilidade de crescimento.

Na abordagem da “relevância da formação continuada”, o diálogo com a produção acadêmica assinala que os processos formativos desenvolvidos na Educação Infantil em âmbito municipal, ainda que as necessidades formativas dos professores não sejam atendidas (SOUSA, 2017), grande parte dos trabalhos reconhece que a formação continuada em serviço ofertada tem contribuído para o desenvolvimento do profissional considerando a afirmativa dos pesquisados acerca do aprimoramento de suas práticas (BARROS, 2014).

Numa dialogia com esse cenário, cabe observar que, no contexto pesquisado, de modo semelhante, ainda que haja uma multiplicidade de compreensões de como o projeto deveria se configurar, nos sentidos que se evidenciam, por diferentes motivos, o projeto de formação continuada vivenciado é apontado pelas professoras envolvidas na pesquisa como relevante em sua formação.

Assim, os sentidos das trajetórias de formação se apresentam nas motivações apontadas para justificar a relevância da formação: ela se deu em processo contínuo; serviu de suporte ao professor iniciante nesta etapa; atendeu à demanda de atualização necessária à atuação na Educação Infantil; constituiu-se em espaço de profissionalização e aperfeiçoamento da prática docente; por possibilitar a constituição da autonomia docente e por oportunizar a troca entre os pares.

A variedade de motivações apresentadas para validar a relevância nos permite indiciar a respeito da compreensão do momento discursivo com a pesquisadora, como uma possibilidade de fala/escuta e apresentação de pautas. Ou seja, de perspectivar sentidos, numa relação de memória de futuro, em que os sujeitos não apenas retomam o já vivenciado, mas também reivindicam aquilo que consideram mais importante no processo. Além disso, ainda que nas narrativas seja consonante a importância da formação continuada, esse processo comporta desafios, considerando dimensões estruturais, relacionais e de abordagem do trabalho. Assim, o movimento formativo se desdobra em múltiplos sentidos que comportam não apenas as concordâncias e parcerias, tão evidentes nas narrativas, mas também as discordâncias e tensões constitutivas das relações.

Na busca por compreender os “outros processos formativos” evidenciados pelos sujeitos, para além de seu envolvimento com o projeto municipal, o diálogo com as professoras participantes apresenta um reconhecimento da instituição escolar como *lócus* de aprendizagem contínua, por meio da partilha de experiências com suas colegas. Uma partilha que apontam como fundamental para seu desenvolvimento profissional. Assim, nesse grupo, o estabelecimento de parcerias se destaca como um aprendizado coletivo. No diálogo com as professoras formadoras, a troca entre os sujeitos também desponta como fundamental, tanto com as colegas formadoras quanto com as professoras, num reconhecimento de que o formando é fundamental na formação do formador. Também, em função do lugar do sujeito nessa relação e de sua responsabilidade com a formação do outro, evidencia-se uma busca pessoal contínua constituindo um processo significativo de (auto)formação. Nesse contexto é importante salientar os percalços vivenciados na constituição desse processo, como: a falta de apoio institucional, a dificuldade de acesso a materiais, a dificuldade em prosseguir com os estudos, bem como a falta de tempo para conciliar a formação com

as demais atividades demandadas pela função. Dificuldades que afetam a participação dos sujeitos e são indicadores de precarização do trabalho docente.

Na discussão sobre o “fortalecimento docente”, evidencia-se o entendimento da formação continuada como um espaço político de discussão pedagógica, de fala e de escuta, de disputas, de troca e de crescimento profissional. Nesse contexto, ainda que, em sua maioria, as narrativas apontem a associação desse projeto desenvolvido pela rede ao crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, é importante assinalar o componente de controle presente em algumas narrativas, associado à formação em horário de trabalho.

Assim, reiteramos a participação do professor nas escolhas relativas à formação, como processo constituinte de sua autonomia docente, reafirmando que, cada vez mais, ao professor precisa ser garantido espaço de participação nas decisões acerca de seus processos formativos, possibilitando uma posição de protagonismo, em uma articulação direta com sua atuação. Protagonismo e autonomia que estão diretamente relacionados à assunção de um posicionamento responsável e responsivo pelos sujeitos da formação. Assim, sem desconsiderar os sentidos contidos nas recusas ou negativas dos sujeitos em participarem do processo formativo, reiteramos a formação continuada como parte constituinte da docência, compreendida como um direito, mas também como um dever ético, político e estético, compartilhado por professores, instituições e sistemas de ensino.

Ao abordar o itinerário formativo em busca de apresentar uma “perspectiva atual acerca do vivido”, ou seja, uma proposta de olhar, de modo analítico, as memórias da formação para, com os elementos do presente, atribuírem sentidos às vivências ao longo do tempo, o que se destaca é a mudança percebida. Em especial a que se relaciona com a identificação de uma mudança de perspectiva, que reverbera em uma real modificação na atuação docente e no reconhecimento da relação dessa mudança com a participação do professor na formação continuada.

Agora, no tratamento da “articulação entre vida e formação”, emerge dos dizeres docentes o explícito reconhecimento do outro na constituição do eu, deixando evidente em algumas narrativas uma concepção alteritária de identidade e o reconhecimento das mudanças, não apenas vinculadas à atuação docente, mas fortemente entrelaçadas à constituição de si, ao longo do tempo.

Ainda cabe observar, no diálogo com a revisão de literatura, que o crescente investimento das Secretarias de Educação em sistemas integrados, com pacotes que associam materiais didáticos, formação de professores e monitoramento de aprendizagem, simplificam a formação, que passa a ser orientada por instituições externas (SAMIA, 2016; SOUSA, 2017). Nesse contexto, o projeto de formação vivenciado e narrado pelas professoras e formadoras, ainda que com fragilidades e inconsistências, apresenta-se como experiência importante, em especial por se dar na interface com a Educação Infantil, num processo contínuo de formação e fortalecimento docente.

Assim, consideramos que a formação continuada, para se efetivar de modo contínuo e significativo, articulada à atuação dos professores, não pode ficar a cargo apenas dos projetos ou programas de governo que, na maioria das vezes, têm suas ações fragmentadas ou interrompidas a cada troca de gestão. É preciso que se estabeleça uma política de formação continuada com a participação efetiva dos professores, articulada à rede e ao sistema de ensino, garantindo assim, a continuidade e a articulação dos fazeres.

E ainda que não haja um modelo considerado como mais adequado por todos, é importante que o professor tenha a garantia de que a formação ocorra em serviço, no horário de trabalho. Modalidade que assegura a participação do professor, reiterando a formação como *direito* e como *dever* docente. Com isso, não podemos desconsiderar os constrangimentos causados àqueles que não participam ou que o fazem sem desejar, levando em conta a obrigatoriedade associada ao trabalho. Não por acaso, agora (no contraturno) para além das impossibilidades, há também as recusas em participar. A recusa em participar de espaços coletivos é um modo de dizer que as interações, nesses espaços, são desfavoráveis (LIMA, 2003). Recusas que podem ser de posicionamento político, por não aceitar a formação fora do horário de trabalho, ou ainda por não afirmar essa modalidade (por mais importante que ela seja). Nesse contexto, questionamo-nos também acerca das concepções dos gestores sobre a formação continuada e suas reverberações em mudanças, nem sempre partilhas com os docentes. São novos questionamentos levantados que sinalizam para a importância da continuidade das reflexões em torno da temática.

Desse modo, reafirmamos a defesa de que a formação continuada de professores não

precisa acontecer apenas com uma única configuração. A instituição de Educação Infantil deve constituir-se como *lócus* privilegiado, mas assinalamos a importância do encontro com outros, fora da escola. Uma formação centrada na escola, constituída dentro da profissão e que oportunize encontros que possibilitem uma ampliação do olhar, com aprendizagens por meio da troca com colegas de outras instituições, e/ou com outros sujeitos do processo formativo.

Assim, ainda que os indicadores apontem que, de modo geral, os processos formativos desenvolvidos na Educação Infantil em âmbito municipal, não atendam às necessidades formativas dos professores (SOUSA, 2017), em nosso estudo, a formação é apontada como relevante por diferentes motivações. As narrativas assinalam a importância de a formação se dar como um processo contínuo, de abordar a complexidade das especificidades da Educação Infantil, atendendo à demanda de atualização necessária à atuação nesta etapa, e de oportunizar a troca entre os pares. Assim, a formação é compreendida pelas participantes desta pesquisa como suporte à sua atuação, com importante papel em sua formação contínua, por meio do encontro com a palavra do outro.

Uma troca que também se dá dentro das instituições e se constitui num modo singular de formação. As narrativas das professoras evidenciam a força formativa que as relações dialógicas estabelecidas pelos profissionais podem ter. As parcerias estabelecidas fortalecem a atuação docente e acabam por se multiplicar na instituição, propiciando uma cultura dialógica que conecta todos a uma responsabilidade compartilhada com as crianças e com a instituição. A relação dialógica do grupo se evidencia na compreensão do trabalho como coletivo e no reconhecimento das possíveis ressonâncias de sua atuação e da atuação de seus colegas de trabalho.

Ainda assim, cabe observar que é evidente na narrativa dos professores, principalmente dos iniciantes, os desafios enfrentados em outras instituições, como a hierarquização, o isolamento e a imposição de uma prática pedagógica com a qual eles não concordam ou não se sentem preparados para atuar. Assim, a adaptação também aparece em seus enunciados no contraponto às aprendizagens e ao estabelecimento de parcerias.

O professor formador também demarca a troca com o outro como fundamental para seu processo formativo. Observa-se, ainda, um empenho pessoal pela própria

formação, especialmente por aqueles que desempenham a função há mais tempo, e enunciam um comprometimento com o processo autoformativo que reverbera numa autonomia na produção de conhecimento no contexto coletivo. Comprometimento do qual partilhamos, e também vivenciamos, com investimento na própria formação, ainda que, por vezes, sem o apoio necessário, vinculado a um esforço na manutenção de um projeto coletivo de formação para a Educação Infantil do município. Um esforço que também se relaciona ao sentimento de pertencimento do grupo, tendo em vista que as formadoras do projeto, ao longo do tempo, em sua maioria, foram e/ou são professoras da Educação Infantil da rede municipal.

Nesse contexto, na trajetória coletiva do projeto, as professoras reconhecem as formadoras, buscando nelas apoio e parceria. Do mesmo modo, as formadoras deixam evidente o zelo que têm pela formação, investindo esforços para sua continuidade. Ainda assim, cabe observar que a relação professor, formador e órgão gestor também é marcada por tensões que compõem as relações entre sujeitos e perspectivas distintas.

Assim, a formação se configura como espaço identitário em que os professores se encontram e marcam o seu lugar. Constitui-se, também, como espaço político de discussão pedagógica, espaço de troca e disputa, e que se apresenta para o professor, muitas vezes, como único espaço de narrar suas necessidades, descontentamentos e reivindicações referentes a outras pautas de luta. Narrativas que geram momentos de grande complexidade para a atuação do formador que, em geral, não detém o poder para resolver ou responder sobre tais questões. Entretanto, há que se pensar que, se o professor vê esse como um espaço legítimo de fala, ainda mais importante é o papel da formação no fortalecimento desses sujeitos para o reconhecimento de seus outros espaços de luta e atuação.

Mesmo porque, no bojo dos investimentos na Educação Infantil, uma etapa ainda em afirmação, na formação que se dá nessa interface também reverberam as mesmas dificuldades. Os sentidos ainda dominantes relegam a Educação Infantil a um plano secundário, em detrimento das outras etapas; e, quando não o fazem, a descaracterizam completamente.

Consideramos também a complexidade da constituição da(s) identidade(s) do sujeito e da vinculação das dimensões pessoal e profissional, marcando a importância do

encontro com o outro, pelos sentidos e enunciados produzidos pelo outro, a partir de um olhar que só a ele e por ele é possível. As muitas narrativas que com a nossa compõem este trabalho nos permitem ver a importância do outro na formação no reconhecimento de “si”.

Nesse sentido, em uma perspectiva de alteridade, reiteramos o encontro com o outro como possibilidade de aproximação para a mobilização de ideias, pensamentos e opiniões que possam potencializar a atuação docente.

Com esse conceitual, posicionamo-nos em nossos encontros e reconhecemos a heteroglossia que se evidencia no contexto da formação continuada, em que as vozes se entrecruzam com tonalidades diferentes, marcadas social e historicamente. No encontro entre professores iniciantes, professores experientes, formadores, pedagogos, gestores de escola, gestores da Secretaria de Educação, os quais constituem uma grande variedade de vozes, cada voz traz consigo as marcas do já vivido, mas também as marcas da posição que o sujeito ocupa no jogo social. É nesse encontro fronteiro, que outras novas e distintas vozes sociais se constituem. Novas vozes que são capazes de mover pensamentos. Acreditamos que nossa busca por outros sentidos nos possibilitou dar novos sentidos ao vivido, ampliando nossa compreensão acerca dos distintos processos que se dão em cada sujeito.

Assim, assumimos em nossa voz a defesa pela implementação de processos de formação continuada para a Educação Infantil que tenham sua gênese em âmbito municipal, com a participação efetiva dos professores desta etapa, como um processo contínuo de formação de professores e dos próprios formadores. Um processo que precisa de apoio e manutenção, que admite diferentes entradas, como o estabelecimento de parceria com as Universidades. Reiterando a possibilidade de produção de formação continuada efetiva pelas redes municipais, para além dos pacotes prontos oferecidos pelo governo federal ou vendidos aos municípios pela indústria da educação, que tanto tem ditado os movimentos formativos em nosso país.

E, assim, enxergar o outro como alguém que tem muito a oferecer deve ser uma marca importante na implementação de projetos de formação continuada de professores e, para além do que falta, também se faz necessário enxergar e dar a ver aquilo que existe, não com a intenção de propor modelos, mas com o propósito de trocar experiências, movimentando pensamentos sobre o que se realizou e o que, a partir

daí, pode-se aventar.

Chegando ao fim da narrativa desta trajetória compartilhada com tantos, durante tanto tempo, em nossos passos pelos caminhos criados por cada narrativa outra, reconhecemos que, com algumas palavras, pudemos nos demorar um pouco mais, com outras talvez tenhamos passado rápida e desapercivelmente. E ainda que tenhamos voltado várias vezes aos mesmos caminhos para revolver as palavras, procurando, nas linhas e entrelinhas, nos tons e matizes delineados pelo outro, os sentidos compreendidos foram os possíveis pelo lugar que ocupamos no mundo e no tempo.

Dessa forma, os caminhos trilhados guardam trajetórias de vidas que se entrecruzaram para contar um pouco do que vivenciaram de modo coletivo, porém significado de modo singular. Retomar essa trajetória, a fim de compreendê-la, para além dos sentidos já instalados em nós, constitui-se num grande desafio. Talvez pelo entrecruzamento entre o objeto, o trabalho, a pesquisa e a vida. Assim, os novos caminhos que se apresentam já nos permitem refletir que nosso processo formativo na busca pela constituição da pesquisadora em meio a formadora e a professora, não teve a linearidade que se espera de uma trajetória, mas as surpresas comuns a uma travessia. De modo que a vida atravessou a formação, tal qual a formação atravessou a vida.

Dessa travessia, como já supúnhamos, não saímos ilesas. Os encontros vivenciados moveram não apenas o que víamos da/na formação mas, especialmente, o nosso modo de olhar para ela. Ou seja, além de podermos ver outras perspectivas pelos sentidos distintos compartilhados por cada sujeito com que nos encontramos, também aprendemos a olhar para o outro e para suas palavras de outro modo, num reconhecimento de que é também pelo encontro com sua singularidade que nos constituímos singulares. Assim, tanto a trajetória percorrida compondo o projeto de formação continuada, quanto o desafio de olhar para essa trajetória, numa travessia guiada pelos olhos alheios, nos possibilitaram reiterar a potência da formação continuada como caminho para que nos tornemos mais fortes.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ABRAMOWICZ, A. et al. Pesquisas em políticas públicas na Educação Infantil. **Anped, GT 7 – Educação Infantil**, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 3 mar. 2017.

ALMEIDA, M. I. de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.

ALVES, K. K. **Sentidos da educação infantil para as famílias que buscam vagas nessa etapa da educação básica**: ressonâncias na formação e no trabalho docente. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, SP: Cortez, 2003. p. 11-25.

_____. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2016.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

AQUINO, L. M. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo**. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João, 2008.

BALBÉ, M. M. G. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da instituição adventista do Paraná: regional norte**. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BARROS, R. M. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba**. 2014. 192 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-103.

BEZERRA, P. Dialogismo e polifonia em Esaú e Jacó. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 38-53.

BISSACO, N. G. **Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. 2012. 124 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BORGES, R. R. **Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para a formação de professores de creche**. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a. Vol. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b. Vol. 2. Disponível em: <www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998c. Vol. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Vol. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006d. Vol. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009b. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014b. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. CNE/MEC. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em out. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/%7BE7938201-8264-4C46993509B88283020F%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%C2%BA%2010%20(3).pdf. >. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/title/formacao-de-profissionais-da-educacao-1997-2002/oclc/163107677>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2017.

CANAVIEIRA, F. O; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil In: GEPEDISC. **Infância e movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 33-49.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CÔCO, V. **A configuração do trabalho docente na educação Infantil**.

UFES/Brasil. 2010. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

_____. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência... em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus et al., 2013. p. 181-199.

_____. **A dimensão formadora das práticas de escrita dos professores**. Curitiba, PA: CVR, 2014.

_____. Docência na Educação Infantil: De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2015. p. 143-160.

CÔCO, V.; VENTORIM, S.; ALVES, K. K. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. **Revista LES - Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 20, n. 32, p.104-135, jan/jun 2015.

CÔCO, V. et al. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2015.

CÔCO, V; VIEIRA, M. N; GIESEN, K . Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 69-84, jan./abr. 2018.

DAMIÃO, A. S. **A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

DANTAS, S. S. A. **A formação / ação multiplicadora da prática infantil: um estudo das práticas formativas do PIDEPE – RN**. 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

DELGADO, L. A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>> Acesso em: 20 dez 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DUTRA, R. M. M. **Formação continuada de professores na escola**: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil e Trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 set. 2015.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; CÔCO, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho.. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012, p. 19-38.

FLÔR, D. C. **Formação continuada de professores na escola**: qual o lugar da infância? 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 20-39, 2002.

GAIVOTA, D. O risco de “criancear”: para amar o tempo da escola. In: MELLO, M. B. de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 7-10.

GALDINO, L. **Gestão institucional na educação infantil**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. p. 39-56.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo, SP: Autêntica, 2013. p. 11-28.

GONÇALVES, D. **A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil**. 2012. 124 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

IMAI, V. H. **Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2007.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, núm. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em> 10 mar. 2017.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. 2003. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LINHARES, C. **A Escola e seus profissionais: tradições e contradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

_____. Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 22-43.

_____. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: EDUA, 2011.

_____. Despertando memórias adormecidas: outros tons para educar. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-54, jul. 2013.

LOVATTI, R. R. G. **Formação e docência na educação infantil do campo: dizeres docentes**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARTINS, A. O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MEINICKE, D.; PORTAL, L. L. F. Formação Continuada de Professores de Educação Infantil: o que revela o Banco de Teses da CAPES nos anos 2011-2012? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 256-273, jul.-dez. 2014.

Disponível em:

<<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18664>>.

Acesso em: 10 out. 2016.

MERLI, A. A. **O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014.

NASCIMENTO, F. C. do. **Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

NASCIMENTO, M. L., CAMPOS, M.. M.; COELHO, R. de C. de F. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

NHANISSE, C. R. **Formação Continuada em Serviço: Enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Profissão professor. In.: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Vidas de professores**. Cidade, Portugal: Porto, 2007.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/CBp_G7o2/Novoa_2009.html>. Acesso em: 22

set. 2016.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil:** um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, C. R. P. **Um lugar chamado EMEIEF:** características, diálogos e fazeres da educação infantil. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, M. C. **A educação infantil pública de campinas e a formação continuada de professores:** de qual formação falamos? 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** Fundamentos e Métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PAULINO, V. B. R. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil.** 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PAULINO, V. B. R; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Revista Ensaio:** Avaliação e políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1099>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PETRILLI, S. R. P. **A prática reflexiva na formação docente:** implicações na formação inicial e continuada. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PINAZZA, M. A. Formação de professores da Educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=12>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PINEDA, T. F. G. **A formação docente em educação infantil no tatame educacional:** ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação

continuada. 2010. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

REIS, M. L. L. **Formação e trabalho das equipes gestoras de educação infantil**. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan-abr. 2003.

SALES, C. C. S. **A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

SAMIA, M. M. **Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil**. 2016. 245 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, E. A. S. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, J. G.; PEREIRA, H. O. S. Estado da arte na educação continuada de professores de Educação infantil. **Revista Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 11, n. 20, p. 778-788, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/state.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SANTOS, R. A. D. **Formação continuada de professores da educação infantil: análise da produção de teses e dissertações na região sudeste (1996-2014)**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. T. V. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, G. do V. T. et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2015. p. 91-127.

SILVA, C. E. **Formação continuada de educadoras infantis**: uma proposta de intervenção. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVEIRA, P. D. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. 2014. 231 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SIMÕES, M. R. **O programa de educação continuada formação universitária (PEC) - municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil**. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, L. C.; CÔCO, V; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. **Revista HOLOS**, Ano 32, v. 1, p. 91-106, jan. 2016. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/3953/1377>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SOLIGO, R. A. **A experiência da escrita no espaço virtual**: a voz, a vez, uma conquista talvez. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUSA, E. F. de. **A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (Amurel)**. 2017. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina. 2017.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, UFRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://revistaeducuestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 19 maio 2017.

VELHO, G. Observando o familiar. In:_____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia de uma sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 121-132.

VIEIRA, M. A. F. O. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VIEIRA, M. N. A. **Avaliação institucional na educação infantil**: percursos formativos. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIGNADO, J. **Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil.** 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WEINER, L.; COMPTON, M. **Escrutinando como o projeto do banco mundial para a reforma da educação na América Latina e no Caribe substitui ideologia por evidências.** 2016. Disponível em <http://www.academia.edu/28408522/ESCRUTINANDO_COMO_O_PROJETO_DO_BANCO_MUNDIAL_PARA_A_REFORMA_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_NA_AM%C3%89RICA_LATINA_E_NO_CARIBE_SUBSTITUI_IDEOLOGIA_POR_EVID%C3%84NCIAS>. Acesso em: 19 nov. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZUCOLOTTO, V. M. **Primeiros anos da carreira docente:** diálogos com professoras iniciantes na educação infantil. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ZURAWSKI, M. P. V. **Escrever sobre a própria prática:** desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (PARTICIPANTES E FORMADORES)

Prezado (a) professor (a). Com a finalidade de delinear o perfil das profissionais participantes da pesquisa intitulada NARRATIVAS DE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, solicitamos sua participação nessa etapa da pesquisa, que consiste em responder às questões deste questionário e autorizar a utilização das respostas em estudos sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil. Desde já, agradecemos e ressaltamos que sua identidade será preservada.		
TIPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE FORMAÇÃO <input type="checkbox"/> professor/a formador/a <input type="checkbox"/> professor/a participante <input type="checkbox"/> ambos		
1. SEXO: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	6. EXPERIÊNCIA: _____ anos atuando na Educação. Destes, _____ anos atuando na EI, sendo _____ anos nesta instituição.	7. FUNÇÃO ATUAL: <input type="checkbox"/> professor/a <input type="checkbox"/> gestor/a <input type="checkbox"/> coordenador/a pedagógico/a <input type="checkbox"/> outra _____ _____
2. IDADE: _____ anos	8. TIPO DE VÍNCULO COM A REDE: <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Temporário/Substituto/Designado <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____	
3. FILHOS: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Quantos?: _____		
4. ESTADO CIVIL: <input type="checkbox"/> Solteiro/a <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Divorciado/a <input type="checkbox"/> Separado/a <input type="checkbox"/> Viúvo/a <input type="checkbox"/> Vive com companheiro/a	9. OUTRO TRABALHO? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual? _____ Se na área educacional, informe a modalidade: <input type="checkbox"/> Educação Infantil (0 a 3 anos) <input type="checkbox"/> Educação infantil (4 e 5) <input type="checkbox"/> Ensino fundamental (1º ao 5º ano) <input type="checkbox"/> Ensino fundamental (6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	
5. ESCOLARIDADE (responda sobre todas as etapas e modalidades que cursou): a) Educação Infantil Creche: 0 a 3 <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> não cursou Pré-escola: 4 a 6 <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> não cursou b) Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada c) Ensino Médio <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada Cursou Magistério/Normal: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não d) Ensino Superior: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada Modalidade: <input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> a distância Indicar graduação: _____ _____ e) Pós-graduação lato sensu: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada Indicar curso(s): _____ _____ _____ f) Pós-graduação stricto sensu: Mestrado: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> não cursou Área: _____ Doutorado: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> não cursou Área: _____		
10. FILIAÇÕES: Movimento social: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Movimento sindical: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Partido político: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim		
11. Observações que julgar necessário acrescentar: _____ _____ _____		

APÊNDICE B: QUESTÕES TEMA PARA RODA DE CONVERSA

A realização desta roda de conversa parte de uma seleção prévia de fotos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação que foram produzidas durante o projeto de formação. Elas retratam um tempo de sua trajetória profissional, registrando momentos vivenciados e significados por cada um de modo particular. As memórias do passado são ressignificadas no presente, não apenas com as experiências vivenciadas no âmbito profissional, mas também com as vividas em âmbito pessoal, uma vez que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é professor” (NÓVOA, 1995, p. 9). Assim, compreendemos que os processos formativos se dão ao longo da vida e vão nos constituindo enquanto pessoa e profissional de modo indissociável.

A observação dessas imagens pode retomar fios de memória que puxam outros fios e acionam outras memórias constituídas ao longo do processo formativo. Considerando que, “[...] na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2009, p. 55), o convite a todos nessa roda é para olharmos para trás, com olhos do presente, e compartilharmos os sentidos dados por cada um ao que foi vivido.

Assim, elencamos como eixos temáticos para orientar a produção das narrativas 1) os processos de formação do formador, 2) as relações entre os sujeitos, 3) a formatação da formação continuada e 4) a perspectiva atual diante do vivido. Na articulação desses eixos, apresentamos a questão-tema que orientará nosso começo de conversa:

1. Considerando que a memória do vivido pode ser significada por cada um de modo distinto, remexa em seus “guardados” e seus sentidos, escolha e narre uma memória vivenciada na formação que você considera relevante partilhar nessa roda.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa intitulada NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, sob a responsabilidade de RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS, com profissionais que atuam nesta rede de ensino.

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela importância de compreender como os professores dão sentido a suas vivências de formação continuada como possibilidade de fomentar novos modos de conceber a formação continuada no âmbito da Educação Infantil.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa é compreender os diferentes sentidos atribuídos pelos professores a sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada em serviço da Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS

A proposição metodológica baseia-se nos seguintes procedimentos: a) Aplicação de questionário aos professores (formadores e participantes), b) Reunião de documentos que possam auxiliar na produção da narrativa da vivência compartilhada de formação continuada e c) Rodas de Conversa com os professores (formadores e participantes).

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do segundo semestre do corrente ano, e o encontro com os sujeitos se dará, preferencialmente, em seu local de trabalho.

RISCOS E DESCONFORTOS

No caso de haver algum constrangimento, desconforto e cansaço, ao responder às perguntas e/ou quaisquer riscos, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas acerca da pesquisa. Considerando os procedimentos utilizados (aplicação de questionário e roda de conversa), informamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, havendo privacidade para responder o questionário, bem como a garantia de sigilo das respostas obtidas. É assegurada aos participantes a liberdade para participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar ou podendo também manifestar desejo de não participar da pesquisa. Garantimos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, inclusive após a publicação.

BENEFÍCIOS

Com a realização da pesquisa, haverá possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no que se refere a visibilização dos saberes docentes por meio de trocas em meio aos processos de formação continuada.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

A pesquisadora estará presente no preenchimento dos questionários, na realização das entrevistas e nas rodas de conversa. Além de estar disponível durante todo o período de realização da pesquisa, comprometendo-se a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento em que o participante desejar.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a).

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Os participantes estão assegurados na pesquisa, pois não irão arcar com nenhum custo ou qualquer compensação financeira.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS no telefone (27) 9947-2001, e-mail: ruslanemello@hotmail.com. Em caso de intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.090-075, Campus Goiabeiras, Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES, telefone (27) 3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que, voluntariamente, aceito autorizar a realização deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

LOCAL, DATA _____

Secretária Municipal de Educação

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, eu, RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROJETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL sob a responsabilidade de RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS.

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela importância de compreender como os professores dão sentido a suas vivências de formação continuada, como possibilidade de fomentar novos modos de conceber a formação continuada no âmbito da Educação Infantil.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa é compreender os diferentes sentidos atribuídos pelos professores a sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada em serviço da Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS

A proposição metodológica baseia-se em quatro procedimentos: a) Aplicação de questionário aos professores (formadores e participantes), b) Entrevista semiestruturada com os professores (formadores e participantes), c) Roda de Conversa com os professores formadores e d) Análise de documentos que contem a história do projeto.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do segundo semestre do corrente ano, e o encontro com os sujeitos se dará, preferencialmente, em seu local de trabalho.

RISCOS E DESCONFORTOS

No caso de haver algum constrangimento, desconforto e cansaço, ao responder às perguntas e/ou quaisquer riscos, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas acerca da pesquisa. Considerando os procedimentos utilizados (aplicação de questionário e roda de conversa), informamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, havendo privacidade para responder o questionário, bem como a garantia de sigilo das respostas obtidas. É assegurada aos participantes a liberdade para participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar ou podendo também manifestar desejo de não participar da pesquisa. Garantimos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, inclusive após a publicação.

BENEFÍCIOS

Com a realização da pesquisa, haverá possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no que se refere visibilização dos saberes docentes por meio de trocas em meio aos processos de formação continuada.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

A pesquisadora estará presente na realização das entrevistas e no preenchimento dos instrumentos durante segundo semestre do ano de 2017 e se compromete a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento em que o participante desejar.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a).

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Os participantes estão assegurados na pesquisa, pois não irão arcar com nenhum custo ou qualquer compensação financeira.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS no telefone (27) 9947-2001, e-mail: ruslanemello@hotmail.com. Em caso de intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.090-075, Campus Goiabeiras, Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES, telefone (27) 3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que, voluntariamente, aceito autorizar a realização deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

LOCAL, DATA _____
Professor Participante

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, eu, RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

**APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA OS PROFESSORES QUE ATUARAM COMO FORMADORES NO PROJETO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, sob a responsabilidade de RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS.

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela importância de compreender como os professores dão sentido a suas vivências de formação continuada como possibilidade de fomentar novos modos de conceber a formação continuada no âmbito da Educação Infantil.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa é compreender os diferentes sentidos atribuídos pelos professores a sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada em serviço da Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS

A proposição metodológica baseia-se em quatro procedimentos: a) Aplicação de questionário aos professores (formadores e participantes), b) Entrevista semiestruturada com os professores (formadores e participantes), c) Roda de Conversa com os professores formadores e d) Análise de documentos que contem a história do projeto.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do segundo semestre do corrente ano, e o encontro com os sujeitos se dará, preferencialmente, em seu local de trabalho.

RISCOS E DESCONFORTOS

No caso de haver algum constrangimento, desconforto e cansaço, ao responder às perguntas e/ou quaisquer riscos, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer as dúvidas acerca da pesquisa. Considerando os procedimentos utilizados (aplicação de questionário e roda de conversa), informamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, havendo privacidade para responder o questionário, bem como a garantia de sigilo das respostas obtidas. É assegurada aos participantes a liberdade para participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar ou podendo também manifestar desejo de não participar da pesquisa. Garantimos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, inclusive após a publicação.

BENEFÍCIOS

Com a realização da pesquisa, haverá possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no que se refere visibilização dos saberes docentes por meio de trocas em meio aos processos de formação continuada.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

A pesquisadora estará presente na realização das entrevistas e no preenchimento dos instrumentos durante segundo semestre do ano de 2017 e se compromete a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento em que o participante desejar.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a).

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Os participantes estão assegurados na pesquisa, pois não irão arcar com nenhum custo ou qualquer compensação financeira.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS no telefone (27) 9947-2001, e-mail: ruslanemello@hotmail.com. Em caso de intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.090-075, Campus Goiabeiras, Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES, telefone (27) 3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que, voluntariamente, aceito autorizar a realização deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

LOCAL, DATA _____
Professora formadora

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “NARRATIVAS DE PROFESSORES: SENTIDOS DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, eu, RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador